

✓ 318. 609

3

6
1988

ANDRAGÓGIA

6.

1988

ANDRAGÓGIA

6.

1988

A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottsága Felnőttnevelési
Munkabizottságának, valamint az Országos Pedagógiai Intézetnek időszakos
elméleti-módszertani közleményei

A szerkesztőbizottság vezetője: Durkó Mátyás

A szerkesztőbizottság tagjai: Benkő Kálmán
Csiby Sándor
Illés Lajosné
Csoma Gyula
Gálos Júlia
Ligetiné Verebély Anna
Maróti Andor
Zrinszky László

Sorozatszerkesztő: Csoma Gyula

Szerkesztő: Lada László

ISSN 0237—0522

Kiadja az Országos Pedagógiai Intézet. 500 példányban

Engedélyszám: 49178

Felelős kiadó: Csoma Gyula főigazgató-helyettes

87 441 Sylvester J. Ny. 500 pld.

TARTALOM

ELMÉLETI TANULMÁNYOK

Durkó Mátyás: Az értelmi képzés feladatai, módszerei és várható hatékonysága a felnőttoktatásban	7
Kerékgyártó István: Szocializáció és felnőttnevelés	23
Várnagy Mariann: A személyiségfejlesztés speciális andragógiai kérdései, ideológiai-politikai-mozgalmi területen	29

MŰHELY

Kottai Ferenc: Gondok a dolgozók iskoláiban és néhány javaslat azok enyhítésére	45
---	----

PANORÁMA

Hidyné Lovas Tünde: Közoktatás — közművelődés — Tudományos Ismeretterjesztő Társulat	57
--	----

ANDRAGÓGIAI ÉRTELMEZŐ SZÓTÁR

Csiby Sándor: Válogatás az andragógiai értelmező szótár címszavaiból	69
--	----

ANDRAGÓGIAI BIBLIOGRÁFIA

Mayerné Zsádon Éva: Új, felnőttoktatással foglalkozó külföldi könyvek az OPKM-ben	75
E számunk szerzői	79
ANDRAGOGY — Issue No. 6. — CONTENTS	81

ELMÉLETI TANULMÁNYOK

AZ ÉRTELMI KÉPZÉS FELADATAI, MÓDSZEREI ÉS VÁRHATÓ HATÉKONYSÁGA A FELNŐTTOKTATÁSBAN

Ma a felnővekvő nemzedék nevelése terén világszerte megindult pedagógiai korszerűsítés egyik sarkalatos tétele: fordulatot kell elérni az oktató-nevelő munkában az enciklopédikus ismeretközlés- (elsajátítás-)tól a képző-nevelő feladatok felé.

Felvetődik a kérdés, hogy igazak-e ezek a megállapítások a felnőttoktatásra nézve is.

Csak úgy tudjuk a helyes választ megadni, ha először magát a fogalom használatát egyértelművé tesszük. *Mit értünk tehát a nevelési folyamaton belül képzésen, képző folyamaton?*

Azt, amikor a nevelés céltudatos személyiséggazdagítási folyamatán (ismerek elsajátításán, oktatáson — művelésen) a beállítottság, jellem, ízlés, magatartás stb. alakításán, tehát a szűkebb értelemben vett nevelésen) belül a nevelői tevékenység előterébe a tanuló szenzoros és értelmi képességeinek, jártasságainak és készségeinek a fejlesztése kerül. Ilyen szenzoros képességeké: mint a differenciált, pontos (minden érzékszervvel történő) érzékelés, s a valóságnak megfelelő, adekvát észlelés, a spontán és szándékosan figyelem, s a megfigyelés képességének fejlesztése. Másrészt olyan intellektuális képességek kibontakoztatása, mint reprodukív-produktív fantázia, a tartós emlékezés (ismerettrögzítés, tárolás, felidézés) képessége, az emberi gondolkodási eljárások (analízis, szintézis, összehasonlítás stb.) és magasabb gondolkodási műveletek (mint a meghatározás, következtetés, bizonyítás, cáfolás stb.) végül az adekvát szóbeli és írásbeli kifejező képesség fejlesztése.

Egészben tehát a képzés előterében mindig a *helyes gondolkodásmód, szemléletmód* alakítása áll. Másrészt, amikor e képességek fejlesztéséről beszélünk, egyúttal mindig azt is beleértjük a fejlesztés fogalmába, hogy e képességeket olyan méretűen gyakoroljuk, hogy azok használata a tudatos jártasság és (ahol ez a funkció természete szerint lehetséges) készség szintre, azaz részben automatizált szintre jusson el.

Miután értelmezni tudjuk a fogalmat, adunk választ az előbb felvetett kérdésre: kell-e a felnőttoktatásban is fordulatot valósítani meg a képző feladatok erőteljesebb, nagyobb arányú és hatékonyságú megvalósítása felé. *Meggyőződésünk, hogy határozott igennel kell válaszolni a feltett kérdésre* és ez a felnőttnevelés egész területére, minden szakágára: az iskolarendszerű felnőttoktatásra, a szakmai és vezetőképzésre, ideológiai, politikai nevelésre, katonai nevelésre és a közművelődésre egyaránt érvényes. A fordulat sürgőssége és szükségessége más arányú e területek között, mert egyesek (például a vezetőképzés, az ideológiai, politikai nevelés) már hamarabb felismerték a képző, szemléletmód alakító feladatokra való koncentrálás jelentőségét és a feladat megvalósításában előbb tartanak, mint más területek, ahol vagy a tananyag zsúfoltsága miatt, vagy helytelen, leszűkített oktatási koncepciók miatt, vagy

a felnőttnevelők e feladatra való nem megfelelő felkészültsége miatt az értelmi képzés tennivalói az enciklopédikus ismeretközléshez, vagy leszűkített, rutinjellegű cselekvési készségek kialakításához képest háttérbe szorultak.

I. A KÉPZŐ FELADATOK ELŐTÉRBE KERÜLÉSÉNEK INDOKAI A FELNÖTTNEVELÉSBEN

Milyen indokok alapján jutottunk erre a nagyon fontos, végső következtetésre? Az elmúlt 25—30 évben folytatott tudományos munkánk szinte minden eredménye ide vezetett. A különböző műveltségű felnőttek személyiségének, képzettségének, műveltségének az elemzése egyöntetűen ahhoz a konzekvenciához juttatott el bennünket, hogy a fejlődési megrekedés jelensége a nagykorúak között nagyon is reális pszichikus tény és ez nemcsak az ismeretek terén mutatkozik meg, hanem legalább ilyen mértékben, sőt inkább a személyiség szenzoros, intellektuális képességei, gondolkodás- és szemléletmódja, jártasságai és készségei terén is. Ennek a hiánynak a pótlása tehát a felnőttoktatástól fokozott pótlólagos értelmi képző tennivalókat kíván. Már a felnőtt élet-tapasztalatára vonatkozó 1960—65 közötti kutatásunk¹ mindenekelőtt azt bizonyította, hogy az iskolai oktatást az ifjú kor előtt befejező nagykorúak a további egyéni megismerés folyamatában egyedül, magukra hagyottan, nevelői segítség nélkül a megismerés érzéki (észlelési, tapasztalási) szakaszáról a megismerés értelmi (elvonatkoztatott, lényegre, fogalmi, törvényszerű visszatükrözésre, jogos általánosításra koncentrált) szakaszára való áttérést az esetek túlnyomó többségében — hibátlanul nem tudják megvalósítani. Így tapasztalatuk, ismeretük egyszerre tartalmazza a valóság lényeges, igaz, de esetleg fel-színes, torz, hamis (téves) elemeit is. A lényeges, törvényszerű, igaz ismeretekhez csak ezek céltudatos korrekciójával lehet eljutni, amit az ilyen nagykorú magában nem tud elvégezni. Ez a helyzet húzta alá a számunkra a felnőttnevelésnek azt a feladatát, hogy ebben a korrekciós folyamatban a felnőttnek segítségére legyen és erre koncentrált képző, gyakorló munkában pótlólag alakítsa ki a helyes, absztrakt, önálló logikai gondolkodási képességet.

1966-ban 47 felnőttel megnéztük a TV egy 3 előadásból álló — a térképről szóló — ismeretterjesztő adását, 1972-ben pedig 174 felnőtt olvasóval olvastattunk el két kisregényt és utólag tudományos vizsgálattal kutattuk e művel-dési, recepciós folyamat hatékonyságát.² Arra voltunk kíváncsiak, milyen szintű a különböző iskolai végzettségű felnőttek önálló kultúraelsajátító, önmű-velő recepciós képessége ma a tömegközlés új rendszerei nagy népszerűségé-nek az időszakában. Bemutatom a globális eredményeket (— az iskolai vég-zettség szerint reprezentatív vizsgálat alapján), és külön azokat az eredménye-ket, amelyek az általános iskolai végzettségűek recepciós kultúráját mutatja, hiszen a keresők 40,6%-a még ezt az iskolázottsági szintet sem érte el, 42,3%-nak viszont csak ilyen iskolai végzettsége volt. A két réteg együtt — tehát a felnőttnevelés és közművelődés segítségére különösen rászorulóak — a keresők 82%-át jelentette. (A 8 általános alatti végzettségűek persze még ennél is gyengébb önálló értelmi elsajátító szintet mutattak.)

Minden megkérdezett összegzett recepciós eredménye

	Átlag	Teljesítmény (%) -ban)				
		Elég- telen	Gyenge	Köze- pes	Jó	Kiváló
A TV „Beszélgetés a tér- képről” c. 3 részes ismeretterjesztő sorozat esetén	43,6	11,8	22,8	38,5	14,2	12,6
		34,6				
Sánta Ferenc: Az ötödik pecsét c. regénye alapján	46,3	15,6	10,8	50,0	16,8	6,8
		26,4				

Általános iskolát végzettek recepciós eredménye

	Átlag	Teljesítmény (%) -ban)				
		Elég- telen	Gyenge	Köze- pes	Jó	Kiváló
A TV „Beszélgetés a tér- képről” c. 3 részes ismeretterjesztő sorozat esetén	22,5	10,3	38,9	41,9	5,1	3,68
		49,2				
Sánta Ferenc: Az ötödik pecsét c. regénye alapján	39,2	18,3	15,8	52,4	4,5	5,86
		34,1				

Ennek a tanulmánynak a keretében részletesen nem elemezhetem a fenti eredményeket. Mégis kell a globális eredményekről is szólni. Szembetűnő a tv megértésének az alacsonyabb szintje (10—14%). Egészében is megdöbbentő globálisan az 50%-os megértési szint el nem érése, különösen a lényegileg elfogadhatatlan *elégtelen és gyenge recepció 34,6%-os aránya. De különösen figyelemre méltó, hogy az általános iskolát végzetteknél egy ilyen nem közvetlenül hasznos, de az általános műveltséghez nélkülözhetetlen földrajzi televíziós ismeretterjesztő előadásnak a megértési szintje még a 25%-ot sem éri el, és a lényegileg elfogadhatatlan recepció aránya pedig a nézők több mint 50%-át jellemzi!*

Korunk egyik nagy művelődési ellentmondása ez. Az új tömegközlési eszközökkel, a rádióval, televízióval a társadalom valójában eljutott a kulturális javak közvetítésének társadalmi méretű lehetőségéhez. Amikor a főműsoroknál közel 7—8 millió nézővel lehet számolni, az a művelődési javak közvetítésének 75—80%-os lehetőségét rejti magában. Közben azonban ennek a nézőseregnek a fele csaknem elégtelen szintű műsormegértésre képes, mert az előzetes iskolai és iskolán kívüli nevelés eredményeként nem alakult ki benne megfelelő szinten az önművelés, az önálló, pedagógiai segítség, vezetés nélküli ismeretszerzési képessége és készsége. (Természetesen óriási művelődéspolitikai és közművelődési lehetőség a másik 50%, akik viszont legalább közepesen vagy annál magasabb szintű megértésre, elsajátításra képesek.)

Témánk szempontjából tehát a recepciós kutatási eredmények arra hívják fel a figyelmet, hogy a felnőttnevelés *pótlólagos feladata* a recepciós, önművelő képesség fejlesztése — az értelmi képzés terén legalább olyan, vagy még

nagyobb méretű és jelentőségű, mint az ismeretek terjesztése, kialakítása terén.

Tovább folytathatnánk a felnőttek értelmi képességeinek szintjére vonatkozó további kutatásaink ismertetését, — az eredmények mind a felnőttek jelentős csoportjánál az intellektuális képességek, önálló ítéletalkotás terén jelentkező erős pszichikus megrekedést bizonyították, amelyek *pótlása nélkül a felnőtt a vele szemben a modern élet által állított követelményeknek nem tud megfelelni.* Erről a globális feladatról van szó, amikor a felnőttnevelés értelmi képző feladatairól beszélünk.

II. AZ ÉRTELMI KÉPZÉS RÉSZFELADATAI

1. Az első részfeladat megjelölésére átvesszük a skandináv szakirodalomból a „*lélekébresztés*” szakkifejezést. Az értelmi képzés feladata valóban ezzel a feladattal kezdődik a felnőttoktatásban is. A felnőtt fejlődés lélektana, s különösen a pszichikai megrekedés tényéről szóló tanítások bizonyítják, hogy nagyon sok nagykorú még az elemi pszichikai képességek szintjén is erős megrekedtségi állapotot mutat. Ezért az értelmi képzés az érzékelés, az észlelés, megfigyelés, fantázia, emlékezés fejlesztésével kezdődik. Ezek gyakorlására, fejlesztésére a művelődési kisközösségek számtalan lehetőséget nyújtanak. Kikell alakítani a szellemi munkában a gyorsaságot, ötletességet.

A „lélekébresztés” magasabb szintű, illetve minden társadalmi szinten jelentkező feladata a kultúra egyes területei iránti *nyitottság* kialakítása és fejlesztése. Érdeklődéskeltés és fejlesztés ez az élet különböző termelési, szociális és kulturális (művészeti, tudományos) kérdései iránt, elsősorban a személyiség érdekeltségi szféráinak, érintettségének feltárásával. „Az érdeklődés éppúgy feltétele, mint eredménye az oktatási folyamatnak... A teljes értékű érdeklődés kialakítása az oktatás leglényegesebb nevelési feladata.”³

A nevelés, a felnőttnevelés és az érdeklődés tehát dialektikus kölcsönhatásban vannak egymással. A felnőttnevelési tevékenység csak a megfelelő belső érdeklődés felkeltésével válhat hatékonyvá, viszont a felnőttnevelési tevékenység nagyon jelentős feladata, hogy sokirányú és ugyanakkor egy irányban (a személyiség sajátos, legértékesebb képességei irányában) elmélyült érdeklődést alakítson ki a felnőttekben. Minden tanárnak alapvető feladata éppen ezért a felnőtt tanulóknak minden tárgy tanulására történő motiválása. Meg kell éreztetnie és értetnie, hogy a tantárgy ismerete hogyan érinti a felnőtt életét, munkafolyamatait, a társadalomban való elhelyezkedését, mindennapi alkalmazkodását, tehát sokrétűen meghatározott személyisége valamilyen vonatkozását.

2. Az értelmi képzés 2. jelentős részfeladatát az *önálló gondolkodási és értékelő képesség alakításában* kell megjelölnünk. Hozzáteve, hogy az értelmi képességek alkalmazásának készságszintre emelése is lényeges részét képezi ennek a feladatnak. A nemzetközi szakirodalomban ezt a kérdés elsőnek a francia munkásművelődési törekvésekhez kapcsolódó elméleti irodalomban dolgozták ki.⁴

2.1. A feladat többretű. Magába foglalja először is az *elemi gondolkodási eljárások kialakítását, gyakorlását és tudatosítását.* Az analizálás, szintetizálás, összehasonlítás (azonosítás és megkülönböztetés), absztrahálás és általánosítás gondolkodási eljárásairól van szó, s arról, hogy a felnőtteket ne csak ezek

spontán, készségjellegű elvégzésére tegyük képessé, hanem tudatosítsuk is e feladatok elvégzésének mikéntjét. Ha szüksége van rá, tudja is tehát, milyen gondolkodási műveletet hogyan csinál. Ugyanez vonatkozik a *magasabb gondolkodási műveletek fejlesztésére is*. Ez a feladat másik jelentős mozzanata. A meghatározás gondolkodási műveletéről van például szó. Ez a feladat folytatódik tovább a magasabb gondolkodási műveletek: a fogalmak felosztása, az ok-okozati összefüggések, következmények, törvényszerűségek feltárásával, a következtetések fő formáinak, módjainak (elsősorban az induktív és deduktív következtetési módoknak) a megtanításával, a hipotézis szerepének, formáinak tudatosításával, és ezt követően a bizonyítás és cáfolás logikai műveleteinek megtanításával.

2.2. Ezen elemi és magasabb szintű gondolkodási műveletek kiformalása vezet el bennünket az önálló gondolkodási képesség kialakítása domináns feladatának, a *problémafelismerés és problémamegoldás képességének, a felnőttben egy kereső-kutató szemléletnek a kialakításához*.

2.3. Az önálló gondolkodási és értékelő képesség kialakításának — így a felnőttnevelés értelmi képző feladatának — nagyon fontos részeleme a *tudományos világkép és világnézet formálása*. Nincs igazi általános műveltség a tudományos világnézet alapjainak elsajátítása nélkül. Minden emberben felvetődnek kérdések a világra, a természetre, a történelemre, az emberiségre és saját magára vonatkozóan, de nem mindenki képes magában ezekre a kérdésekre a választ megkeresni. Sokan kritikátlanul veszik át a környezet adta véleményeket. Ma a kultúraterjesztés, az információ áradata korábban alapvető kérdéssé válik az ismeretek belső, egy tudományos világképbe való rendezettségének a biztosítása.

Magam is, már 1967-ben⁵ rávilágítottam erre a gondolatra, megmutatva hiányának ellenmotivációs, művelődést akadályozó jelentőségét is. „Kétségtelen — írtam —, hogy ma a közlésrendszerek forradalmi fejlődésének idején nem az a művelődés fő kérdése, hogyan juttassa el a művelődés javait az emberekhez. Sokkal inkább az, hogy a rendkívül sok csatornán érkező, rendezetlen, értékrendjében erősen vegyes információk halmazából hogyan lehet az egyénben szervesen egymásra épülő, rendezett, egységes világképpé összeálló, igazi műveltséget kialakítani. A feladat sürgősségére nagyon jól mutat rá Comenius az ember megismerő természetének egy jelentős törvényszerűségét felismerő megállapítása: „Mindig eped a mi lelkünk is a dolgok után, mindig vágyakozik és mindig telítve van a kutatás vágyával: mindent befogad, mindenért lelkesedik, fáradhatatlanul mindenütt, *amíg rendezett sorban egyik dolog a másik után kerül eléje kutatásra, és el nem árasztja a tömkeleg*.”⁶

A tudományos világnézet szükséges az önálló kritikai, értékelő képességnek a kialakulásához is. Az értékelés alapját a világnézet értékelméleti mozzanatai biztosítják, annak a megítélése, hogy társadalmi és egyéni szempontból az egyik jelenség miért, mi alapján értékesebb, mint a másik. Ez az önálló értékelő képesség alapvető feltétele lesz a későbbiekben, az 5. pontban kifejtendő kulturális recepciós képesség kialakulásának is.

3. Az értelmi képzés 3. feladata a „*tanulni-tanítás*”, azaz az *önálló helyes ismeretszerzés képességének a kialakítása*. Ez a feladat különleges hangsúlyt kap a felnőttoktatásban, hiszen a nevelés ezen ágában a nevelési folyamat alapvető sajátossága, hogy előtérbe kerül az önálló tanulási folyamat és az oktató, tanító folyamat elsősorban az önálló tanulás irányítására, segítésére kényszerül korlátozódni. A feladat különleges hangsúlyát másrészt az adja meg, hogy

a fednőttek többnyire gyermekkorúkból örökölt, helytelen tanulási módszerekkel és szokásokkal rendelkeznek, sokszor a tanulásról helytelen nézeteket vallanak. Teljes részletességgel nincs módomban kitérni e probléma egészére, ezért utalok egy előző tanulmányomra,⁷ amelyben a kérdés teljes tartalmi és módszertani vonatkozását megvilágítottam.

Csak a tanulók aktív szellemi intellektuális közreműködésével, önálló gondolkodásával, tanulásával fejleszthetők ki alapvető értelmi képességei és az önálló, helyes ismeretszerzés technikája és szokásrendje. Ebben a tanárnak jelentős nevelő funkciót kell megvalósítani, tudatosítani, a helyes tanulás legfőbb alapelveit, legfontosabb formáit, és nevelői, vezető-korrigáló közreműködéssel kell begyakoroltatni, készséggé fejleszteni az aktív szellemi feldolgozás technikáját, a gondolkodási formák, műveletek és a nyelvi megformálás alkalmazását, megvalósítását. (Lsd. Durkó fentebb idézett tanulmányát.)

4. A „tanulni-tanítás” feladata logikusan vezet át bennünket az értelmi képzés 4. részfeladatához, az *önálló írásos és szóbeli kifejező képesség és vitakészség fejlesztéséhez*. A megismerési folyamat absztrakt gondolkodási fokának kimunkálása dialektikus kölcsönhatásban van a nyelvnek, a beszédnek a fejlesztésével. Az amerikai Harward Egyetem beszámolója⁸ nagy hangsúlyt tett a kettő kapcsolatára. Ennek fejlesztése — nézetük szerint — a hallás iskolázásával kezdődik. A felnőttnevelés gyakorlata azt mutatja, hogy a felnőttek egy része elfelejtett hallani. Helyesen — előítélet nélkül — meghallgatni valamit, a helyes hallásban, figyelésben gyakorolnia kell magát. Ez különösen ma, a rádió korszakában a fejlődés sarkalatos feltétele. Nehéz feladat a tudományok, a technika különböző területein szokásos szaknyelvek, így az egyes tantárgyak terminusz technikuszainak az elsajátítása is, és ezek szabad, könnyed beépítése köznapai beszédünkbe.

Azt, hogy mennyire dialektikusan kapcsolódik össze a gondolkodási és nyelvi képzés, a legjobban bizonyítja, hogy a meghatározások megértése pl. nemcsak a nyelvi lebontás kérdése, hanem elsősorban a meghatározás logikai menetének feltárása lesz. Az általánosan művelt ember egyik jelentős tulajdonsága, hogy képes belső énjét, gondolatait, terminológiaiilag is pontosan, találó módon kifejezni. Az önálló kifejezőképességnek a fejlesztése — a felnőttnevelési szakirodalom egybehangzó megállapítása szerint — a felnőttnevelés és közművelődés elengedhetetlenül fontos képző feladata.⁹ Szükségszerűen összekapcsolódik ez a *vitakészség* fejlesztésével, tehát nemcsak saját magunk gondolatainak adekvát és következetes kifejtési képességével, hanem azzal is, hogy elfogadják, méltányolják mások véleményét, vagy hogy a mások gondolkodásában jelentkező hibákat, az esetleges téves következtetéseket, fogalmak, nyelvi megjelölések nem megfelelő, nem azonos értelmű használatát, vagy a jelenségek ferde, torz magyarázatát vitatni, cáfolni tudjuk.

5. Befejezésül még egy nagyon komplex feladatot, a *kulturális javak önálló elsajátítási képessége, a recepciós képesség kialakítását, a művelődési technikák (készségek és szokások) kifejlesztését kell megemlítenünk*. A feladat komplexitását az jellemzi, hogy ezt a kultúraelsajátító, recepciós képességet ki kell alakítani — gyermekben és felnőttben — a kultúraközvetítés, kommunikáció minden területén, minden jelentős csatornáján. Ez az egyes közlésformák sajátos eszközeinek, kódrendszerének, ábrázolási módjainak a megismertetését, megértését és a dekódolás képességének képzésénél való begyakorlását jelenti. Meg kell valósítani — mint az előbb már ezt elemeztük — a köznapai beszéd szintjén, másrészt a tudományos információközlés síkján, harmadszor a

művészeti közlés különböző szakterületein: a képi (filmi) kultúra terén, a mozgásművészet terén, a zenei közlés terén, a szépirodalmi ábrázolás síkján és a színművészeti kifejezés formanyelvén. E sajátos formanyelvek megértésének, recepciójának *alapját* az önálló gondolkodás előbb elemzett képességének, eljárásmodjainak, műveleteinek a kifejlesztése alkotja, ami azután *ráépül* az egyes területek sajátos formanyelvének, pl. a filmi kifejezés eszköztárának, vagy a szépirodalmi elemzés alapvető szemléletmódjának az ismerete. Az önálló recepciós képesség kialakítása tehát a felnőttneveléstől azt kívánja, hogy vegye számba e közlésnyelvek ismeretének — az előző iskolázás és iskolán kívüli művelődés eredményeként — kialakult szintjét, eredményeit és hiányosságait, és erre a diagnózisra építve tervezze meg — ha kell pótlólagos, ha kell megerősítő, gyakorló, ha kell továbbfejlesztő fokon, — illetve komplexen együtt — a maga képző tennivalóit a recepciós képességek, eljárásmodok, technikák kialakításában a kulturális közlés előbb bemutatott minden területén.

III. METODIKAI KONZEKVENCIÁK

1. A felnőttnevelés intellektuális képző feladatainak a megvalósítása a tervezés és kivitelezés szintjén egyaránt magas fokú *nevelői tudatosságot kíván*. Ez a tudatosság feltétele annak, hogy a felnőttnevelő ne csak maga tervezze meg tudatosan a szenzoros és értelmi képesség fejlesztésének feladatát, megvalósításának módját, hanem azt is el tudja érni, hogy a felnőttnevelési folyamat részesében magában is tudatosítani tudja ezeket az intellektuális gondolkodási műveleteket, tevékenységformákat. A nevelő hatás egyik pszichológiai alaptörvénye a transzfer hatás. Erre vonatkozóan C. H. Judd klasszikus kísérletében bizonyította, hogy „az egyedi feladatnak a megtanulása pozitív, transzfer hatásokat eredményez, ha a tanulást elősegítettük azáltal, hogy információt adtunk azokról az általános alapelvekről, amelyek a feladat végrehajtását szabályozzák.”¹⁰ Ez alaptörvénynek megfelelően az intellektuális képzési folyamatok sokkal hatékonyabban valósulnak meg, ha a tanuló nemcsak elvégzi, gyakorolja a szóban forgó logikai műveletet, hanem elvileg is tudatosítja, hogy milyen logikai eljárást, milyen általános szabályok szerint végez.

Ehhez a felnőttnevelőnek mindig előzetesen tájékozódnia kell a nevelési, közművelődési folyamatba bekapcsolódó adott csoport tagjainak gondolkodási szintjéről, recepciós kultúrájáról, művelődési szokásairól. A felnőttnevelésben a nevelés szakszerűen az átneveléshez kapcsolódik, ami az előzetes helytelen nézetek, szokások, készségek lebontását, korrekcióját jelenti. A felnőttnevelőnek ezt is tudatosan kell megtervezni. (Erről még a későbbiekben külön szólnunk.) Hangsúlyozottan ki kell emelnünk, *hogy az értelmi képzés tudatos tervezésének és magvalósításának a metodikai szabálya — beleértve a korrekció megtervezését is — az iskolarendszerű felnőttoktatáson túlmenően a felnőttnevelés minden szakában és a közművelődésben is alapvető követelmény.*

2. Arra, hogy ez a tervezés a személyi képességek funkcionáló szintjéről milyen jellegű előzetes tájékozódást, gyakorlati vagy tudományos vizsgálatot követel és arra, hogy ezekből milyen konzekvenciákat lehet és kell levonni a konkrét értelmi képzés feladataira nézve, — a *KLTE Közművelődési Tanszéke legutóbbi (1976—80-as) olvasásmegértési vizsgálata ez irányú eredményei be-*

mutatásával szeretnénk példát adni. A vizsgálat most általános iskolában tanuló rendeskorúak (jele⁰/BT). felnőtt tanulók (=BFT) és általános iskolai végzettségű most nem tanuló felnőttekre (=BNT), valamint ugyanilyen megoszlásban rendeskorú, érettségi előtt álló tanulóakra (=CT), ugyanilyen szintű felnőtt tanulóakra (=CFT) és érettségizett most nem tanuló felnőttekre (=CNT) terjedt ki, ezen csoportok olvasásmegértési teljesítménye mérésére vonatkozott. Az értelmi képző feladatok speciális értelmezését az IEA nemzetközi olvasásmegértési tesztjének koncepciózus összeállítása alapján végezhetjük el, úgy hogy a teszt összeállítói az egyes feladatok megoldásához szükséges alapvető gondolkodási műveleteket is előre kielemezték. Az egyes feladatok — a válaszhoz szükséges logikai műveletek differenciáltsága szerint — egyszerűtől a bonyolultig több kategóriát képviselnek. Az elsőhöz = a) elégséges a szövegben készen megtalálható információk egyszerű megértése, a második = b) feladattípusnál a vizsgálati személy már bonyolultabb szövegösszefüggések megértése alapján juthatott el a megfelelő válaszhoz, a harmadik = c) feladattípusban a felelethez a szöveg megértése alapján önálló következtetéseket kellett végezni, míg a negyedik = d) esetén a feladatok az írói szándék megértésére vonatkoztak. Így a teszt-válasz eredményeit módunk volt asszerint is elemezni, hogy az egyes feladatok helyes megválaszolása milyen gondolkodási-logikai műveletek jó elvégzése alapján lehetséges, tehát a helytelen válaszok milyen logikai hibák elkövetése miatt keletkeztek. Bár — mint előbb láttuk — az értelmi képzés feladata szélesebb, mint csak az értelmi-logikai műveletek helyes elvégzésére való nevelés, de ez utóbbi mégis az értelmi képzés alapozó jellegű feladata, ezért most — a feladat rétegek, alminták szerinti nagysága, továbbá tartalmi részletek megvilágítása céljából — az olvasásmegértési vizsgálatunk értelmi műveletek szerinti eredményeiből indulunk el.

Íme az értelmi műveletek helyes elvégzése alapján kialakult sorrend az egyes értelmi műveletek és alminták szerint

Sorrend	A logikai műveletek jellege			
	„a”	„b”	„c”	„d”
	szövegösszefüggések megértése	szövegben kifejtett információk megértése	szövegmegértés alapján következtetések	írói szándék megértése
1.	50,52% CT	70,71% CT	54,43% BT	59,11% CNT
2.	50,38% BT	63,02% CNT	53,72% BFT	53,12% CT
3.	49,41% BFT	60,07% BT	49,50% BNT	49,90% BT
4.	49,06% CNT	59,46% BFT	46,76% CNT	49,22% BFT
5.	46,67% BNT	53,44% BNT	44,23% CT	45,17% BNT
6.	35,7% CFT	44,62% CFT	33,99% CFT	37,08% CFT
műveleti %-átlag	46,95%	58,55%	47,10%	48,93%

Most nyilván nincs lehetőségünk az adatok részletes elemzésére, csak azokat emeljük ki az egészből, amelyek az összefoglaló értékelés számára adnak fontos információt.

Nézzük először a nehézségi fok szerinti sorrendet az egyes értelmi műveletek között. A legjobb eredményeket a csoportok a „b” művelet (=szövegben

kifejtett információk megértése) esetén érték el. Ez elsősorban a figyelmet tette próbára, hiszen minden információ készen volt a szövegben. Ennek átlaga több mint 58%. Ennél már 10%-kal rosszabb, 48%-os a „d” művelet (=az írói szándék megértése) eredménye, ahol már magasabb dialektikus gondolkodás is kellett ahhoz, hogy az író célját a művel, valóságos funkcióját kikövetkeztethesse a vizsgálati személy. A „c” művelet, a szöveg megértés alapján további következtetések levonása majdnem ugyanilyen szinten (47%-ot) ért el. Mindkét esetben a nehézséget a következtetések helyes elvégzése jelentette. Itt nyilván a következtetések szintje, bonyolultsága volt a C-szintű tesztben nagyobb, ezzel magyarázható a középiskolás rétegek rosszabb eredménye. A legnehezebbnek szinte minden rétegben az „a” típusú művelet elvégzése mutatkozott, amikor a szövegösszefüggések alapján kifejezett rejtett információkat kellett felismerni, kikövetkeztetni. A rejtett információk problémája persze nemcsak értelmi művelet kérdése, hanem rendezett, szilárd, könnyen felidézhető alpműveltség kérdése is. Ezzel azonban a tanulók ritkán rendelkeznek egy számonkérés-centrikus oktatási rendszerben. A műveleti gondolkodás nevelésében a pedagógiai segítséget az itt megismert gondolkodási nehézségi fok szerint — tehát az itt tárgyalttal ellentétes sorrendben — kell biztosítani. Az egyes műveleti feladatok gyakorlása fontos képzési feladat.

Jelentős következtetések adódnak az *alminták szerinti analízisből*. Kétségkívül a legjobb értelmi képzési eredményt a nappali tagozatos oktatás középfokú és általános iskolai szinten biztosított. Lényegileg ugyanez húzódik meg a CNT réteg eredményei mögött is, tehát a középfokú értelmi képzés már tartósnak bizonyul az iskolai oktatás megszűnése utánra is. Sajnos ez nem mondható el a rendeskorú általános iskolai értelmi műveleti képzésről. Úgy látszik, az itteni képzés nem volt elégséges az értelmi képességek olyan szilárd megalapozásához, hogy azok a képzési hatások, a rendszeres gyakorlás megszűnése után is működőképesek maradjanak. Csak ezzel lehet magyarázni a BNT rétegnél jelentkező, gyengébb műveleti gondolkodási eredményeket. Ugyanez lehet a háttérben a CFT réteg leggyengébb eredményeinek, s annak, hogy a viszonylag korlátozottabb időkeretű és intenzitású középiskolai felnőttképzés sem tudja e nem kellően megalapozott, megszilárdított képességek továbbfejlesztését biztosítani. A BFT réteg közepes szintje az értelmi műveletek terén azt mutatja, hogy bizonyára az általános iskolát nem végzett réteg logikai gondolkodási műveletekben fejlettebb tagjai nyerhettek „beiskolázást” az általános iskolai felnőttoktatásba.

Összegezve: a legegyszerűbb, legsürgetőbb értelmi képző feladatot a dolgozók középfokú képzésében, valamint a dolgozók általános iskolai képzésében kell végeznünk, s ez a feladat ismét nyomatékosan követeli a felnőttoktatási formában az órákon való aktív, gondolkodásfejlesztő részvételt. Ez ismét idő és tanítási-tanulási metodika, aktivitás kérdése.

Végül nagyon fontos, sokrétű információt magában rejtő következtetéseket vonhatunk le az olvasásmegértési eredmények és a műveleti gondolkodási eredmények összehasonlításából. Lássuk ezt az általános iskolai szinten. Az általános iskolai tanulók (BT) olvasásmegértési teljesítménye 58,76%, a felnőtt tanulóké (BFT) 52,61%. A különbség kb. 6%-os lemaradás a felnőtt tanulók részéről. A BT és BNT réteg közötti elmaradás (BNT=38,23%) viszont már 20% körüli. Ezzel szemben a műveleti gondolkodás minden feladatánál a BFT réteg mintegy 1%-ra megközelíti a rendeskorú tanulók műveleti gondolkodási eredményeit és a BT és BNT réteg között is csak 4–6%-os az eltérés a nem-

tanulók kárára. Az általános olvasásmegértési gyengébb teljesítményt tehát nem lehet elsődlegesen a művelleti gondolkodás fogvatékosságával magyarázni, ott más „egyéb” tényezők is szerepet kell, hogy játszanak. Ezek — az interjúk tanúsága alapján — éppen a szöveg (a fogalmak) megértésének szintje, az egyének a szöveg tartalmához való szubjektív viszonya, a motiváltság, a nyelvi megértés (idegen szavak, szakkifejezések megérésének) szintje stb. Emiatt az értelmi képzés nagyon fontos eleme lesz a nyelvi képzés, a nyelvi-logikai meghatározások tanítása, absztrahálása, általánosítás megértése, nyelvi jelzéseinek a megismertetése, önmagunk írásban és szóban való kifejezésének gyakorlása stb. Ennek fontos szerepe lesz az általános olvasásmegértésben, de különös jelentősége a szépirodalmi recepció fejlesztésében. A fő hiányosságok ezen a részterületen vannak, tehát az értelmi képzésnek is a hangsúlyozottabb iránya a nyelvi képzés (vele összefüggésben a logikai-művelleti képzés) legyen.

A képző feladatok, a rész tennivalók meghatározásában fontos segítség lenne a kezünkben a hibaelemzés, a logikai, művelleti hibák és nyelvi megértési, más-ként értési hibák elemzése. Ezt napról napra végeznie kell a felnőttoktatásnak is éppen a gyakorlati értelmi képző munka részfeladatainak a tisztázása érdekében.

3. A tudatos vizsgálati elemző munka ezen példája után folytassuk tovább a legfőbb általános módszertani alapelvek bemutatását.

A képző feladatok hatékony megvalósításának másik fontos metodikai törvényszerűsége a résztvevő állandó szellemi aktivitásának szükségessége. A korszerű nevelési gondolkodás már évtizedek óta kiemelte, hogy hatékony fejlődés a nevelési folyamaton belül csak akkor jön létre, ha a tanítási — tanulási folyamatban, a tanár és a diák állandó, kölcsönös, aktív szellemi együttműködést végez. Ez az aktív, cselekvő foglalkozás — éppen a lelki fejlődésnek a materialista lélektan által feltárt egyik alapvető törvényét, az idegrendszeri struktúra és funkció kölcsönhatását figyelembe véve — biztosítja az egyénben a megfelelő idegrendszeri és lelki feltételek kimunkálódásának, tehát magának az eredményes képző, fejlesztő hatásnak a feltételét. E folyamatban ismét a transzfer hatás is megnyilvánul. „A különböző kísérletek bizonyítják — írja Léon —, hogy a tanuló felnőtt személy által felfedezett alapelvek könnyebben alkalmazhatók új szituációkban, mint azok az alapelvek, amelyeket egyszerűen az oktató, a mester adott át... Még ha nem is fizetődik ki tüstént az egyéni kutató tevékenység, a későbbiekben ki fog fizetődni, amikor a személynek új szituációhoz kell alkalmazkodnia.”¹¹

Ez a megállapítás jelzi a feladatmegvalósítás módszerkonzekvenciát is. Lehetőleg egyetlen művelődési anyagot se úgy adjunk át a résztvevőnek, hogy azt teljesen készen kapják és csak állásfoglalás nélkül tudomásul kell venniük, hanem úgy, hogy a művelődő felnőtteknek magának az anyagnak az összegyűjtésébe, elemzésébe, értékelésébe, konklúziói levonásába is aktívan bele kelljen kapcsolódnia. Ezt az aktivitás maximálisan fokozza, ha nem elvont tételekből, hanem éppen a valósághelyzetből, a felnőttek saját, sokirányú élettapasztalatainak felidézéséből, elemzéséből, értékeléséből indulunk ki. Ezzel a helyes gondolkodás egész folyamatára példát tudunk adni, megtaníthatjuk őket az élet és saját problémáik elemzésére, valamint megmutatjuk azokat az összefüggéseket, amelyekben tévedtek, vagy amiért tévedtek.

4. Negyedik metodikai alapelveként a művelődési anyag (tartalom) eszközfunkciójának érvényesítését fogalmazhatjuk meg. Amit a második fejezetben elmondtunk, az a képző feladatok és résztennivalók összességét jelenti. Igaz

itt is az állatorvosi könyv analógiája, hogy a valóságban nincs olyan tehén, mint a könyvben ábrázolt, amelyen a létező összes tehénbetegség fel volt tüntetve. Vagyis nem lehet a fentebb említett minden képző feladatot mindenféle művelődési anyagnál megvalósítani. Válasszuk hát ki tudatosan, hogy a művelődési anyag (tartalom) minek (milyen képző feladatnak) a megvalósítására nyújt megfelelő alkalmat, minek lesz tehát a legmegfelelőbb eszköze. Az egyik művelődési tartalom megszervezésének, kialakításának útja feltételezi a szenzoros képességek alakítását, és bő lehetőséget nyújt arra, amíg a másik fantázia fejlesztésének lehet eszköze. A harmadiknál fogalommeghatározást, vagy osztályozást kell végezni, vagy éppen valamilyen bizonyítási sort kell tudatosítani. Tehát minden művelődési alkalom eszköz legyen a kezünkben a benne rejlő legoptimálisabb képző feladatok megvalósítására.

Másik lépésként a megfelelő formát és módszereket is meg kell keresni. A közművelődés folyamatában pl. nem minden forma egyenlő mértékűen alkalmas a képző feladatokra. Ezért kell alkalmazni egyre gyakrabban a felnőttek aktív részvételét biztosító formákat. Ez a részvétel lehet csak intellektuális (például viták, ankétok alkalmából), de lehet a fizikai cselekvésig, gyakorlati alkalmazásig, ellenőrzésig terjedő (például a különböző szakörben, laboratóriumi kísérletekben, műkedvelő művészkedésnél stb.) Az aktivitás minél változatosabb alkalmait és minél magasabb szervezetségét biztosítja egy forma, képző-nevelő hatása annál intenzívebb.

5. Fentebb már utaltunk a felnőttnevelésnek arra az *alapvető nevelési elvére, amely a felnőttek meglévő előzetes gondolkodási szintjéből, tapasztalataiból való kiindulás, az arra való ráépítés szükségességét hangsúlyozza.* Ennek módszertani vonatkozásait részletesen kidolgoztam egy előző munkában, így most csak utalok erre.¹² Jelentőségét az adja meg, hogy az előző tapasztalatok, ismeretek felidézése, az eddig kialakult gondolkodási szint feltárása, elemzése, általánosítása rákényszerítik a felnőttnevelőt a korszerű, aktív módszerek és felnőtt tanuló aktív szellemi bekapcsolásának az alkalmazására. Vizsgálatokkal bizonyítottuk¹³, hogy egyrészt a felnőttek előzetes tapasztalatai sokszor igen gazdag információs anyagot jelenthetnek a vizsgálat problémában, és ha a nevelő munkában ezeket nem idézzük fel, ezeket nem elemezzük, ezekre nem építünk, hanem ezektől függetlenül közöljük a kész, tudományos ismereteket, ez utóbbiak szervesetlenek lesznek, nem támaszkodnak meg az empiriával, hanem éppen elfeledik az előzetes tapasztalatokat, ezáltal nem lesznek szilárd ismeretek és jelentősen szegényítik a vizsgált jelenségre vonatkozó információkat is. A vizsgálat másik lényeges bizonyossága a számunkra az volt, hogy ha az előzetesen kialakult, helytelen általánosítást, ítéletet tartalmazó tapasztalati anyagot a nevelő az oktatás folyamatában nem elemzi, ezáltal hibáit (s a közben elkövetett gondolkodási hibákat is) nem tudatosítja, hanem csak a helyes, igaz ismeretet ismét készen közli, igen sok esetben a tanulás, oktatás után is eleven, hatékony marad a helytelen, téves ítélet, általánosítás és a készen adott tudományos ismeret, mint felszínes, kihull az emlékezetből.

6. A képző feladatok megvalósításában *különösen jelentős lehetőség az új ismeretanyag közlése és feldolgozása,* amely módot ad a teljes megismerési folyamat szenzoros és logikai lépéseinek a gyakorlására és tudatosítására. Ennek a folyamatnak minden elemét hangsúlyozottan kell — az előbb említett eszközjellege figyelembevételével — megvalósítani. Gondolnunk kell arra, hogy kellő céltudatossággal, differenciáltan válasszuk ki és váltsuk a módszereket. Ha például az új anyag feldolgozásánál induktív úton jutunk el a fo-

galom meghatározásáig vagy egy törvény megfogalmazásáig, akkor a számonkérésnél vagy gyakorlásnál már éppen a deduktív módszert alkalmazzuk, hogy begyakoroltassuk az általánostól az egyes felé visszavezető, következtető módot is. A helyes tanulás módszereinek a kialakításánál külön órákat kell e folyamat legfőbb elveinek és módszereinek az ismételtesére szentelni, (s jó ha ez a 3—4. héten már megtörténik, mert így az előző, esetleges helytelen módszerek kudarca már tudatosodhatott a felnőtt tanulóban, de kellő idő van még a helyes módszerek kialakítására is.) Néhány anyagrésznél helyes, ha beiktatunk közös tankönyvfeldolgozást, ahol lépésről lépésre megmutatjuk a felnőtt tanulónak a tanulás helyes módszereinek egyes lépéseit. A helyes tanulás lényege: a tanuló önálló újragondolkodása, aktív töprengése a tananyagról, a konkrét tények elemzéséig visszamenő önálló gondolati feldolgozás, a jelenségek összefüggéseinek megkeresése, konzekvenciái levonása, a gondolati és nyelvi formáknak a megértése és begyakorlása.

7. A képző feladatok megvalósítása a felnőttnevelőtől megkívánja a *heurisztikus módszer* (az alkotó megoldást követelő kérdések felvetésére, a résztvevők által adott válaszokra épülő módszer) és a *vitavezetési módszer alapos ismeretét és szakszerű alkalmazását*. Az iskolai formákon belül a szabadabb közművelődési formák felé való közelítést követeli meg, a kötetlenebb beszélgetésformák kialakítását. A vitavezetésnél különös gondot fordítsunk a jól érthető kérdésfeltevésekre, amely kérdések lehetőleg ne absztrakt, hanem konkrét gondolkodási szinten mint életproblémák fogalmazódjanak meg. Fontos a vita résztvevőit gondolataik, mondataik tisztább megfogalmazására készíteni. Ösztönözzük a résztvevőket arra, hogy pontosan, adekvátan azt fejezzék ki beszédükkel, amit ténylegesen akarnak. Buzdítani, segíteni kell őket az esetleges újrafogalmazásban, a kifejezési nehézségek miatti gátlás feloldásában. A vitát a vezetőnek kell új kérdések felvetésével irányítani, a felnőtteket a tények, adatok, tapasztalatok újbóli felidézésére, a belőlük következő konzekvenciák levonására készíteni. Alapvető fontosságú a vitapontok „kiélezése”, az előkerült helytelen nézetek közös elemzésére való készítés, a megtett gondolati út, sőt az esetleg elkövetett, tanulságos gondolati hibák tudatosítása és végül a nyert eredmények, a kialakult helyes ismeretek határozott vezetői megfogalmaztatása, összefoglalása.

IV. A KÉPZŐ FELADATOK MEGVALÓSÍTÁSÁRA KONCENTRÁLT FELNÖTTNEVELÉS VÁRHATÓ HATÉKONYSÁGA

A felnőttnevelő is, mint a felnőtt általában praktikus. Cselekedetei gyakorlati hasznosságára, hatékonyságára, sikerére is előre kíváncsi. Természetesen vetődik fel tehát a kérdés: milyen hatékonysággal oldhatók meg a képző feladatok a felnőttkorban, milyen reménye van a felnőttnevelő ez irányú munkájának. Erre a kérdésre az andragógiai tudomány kísérleti vizsgálatokkal és az empirikus tapasztalatok összegzésével válaszolhat.

Három vizsgálati eredménnyel kívánom a felnőttnevelés képző hatékonyságáról tájékoztatni olvasóimat. A felnőttek gondolkodási képessége szintjéről és fejlesztéséről nemzetközileg is a legsokrétűbb eredményeket a francia felnőttnevelési kutatások hozták. P. Higele¹⁴ például a felnőtt gondolkodási képességének a fejlesztésével és az operációs tanulás-tanítás folyamatának kialakításával végzett kísérleti vizsgálatokat. Eredményei optimistává tesznek a felnőttnevelés ez irányú hatékonyságát illetően. A kísérletben résztvevők 50%-a

határozott fejlődést mutatott az értelmi képességek funkcionálása terén, 20%-uk közepesen fejlődött és 30%-uk mutatott elhanyagolható, vagy zéró fejlődést. A csekély fejlődést elért felnőttek között viszonylag jelentős a nők, az idősebb személyek, valamint a nem európai kultúrterületről származók aránya. Ennek alapvető oka ezen rétegeknél az előzetes iskolázás, továbbművelés alacsonyabb szintje miatti nagyobb megrekedés volt, mely elsősorban nem képességbeli, hanem szocializációs hiányokra vezethető vissza.

A Kossuth Lajos Tudományegyetem Felnőttnevelési és Közművelődési Tan-székén eddig két kísérletet folytattunk a felnőttek között az értelmi képző fel-adatok megvalósítása terén. 1962-ben a dolgozók gimnáziumának III. osztá-lyában folytattunk kísérleti vizsgálatot a *helyes tanulás módszerei tudatosí-tásának eredményességéről*. A vizsgálat célja az volt, hogy bizonyítsuk meny-nyire fontos a dolgozók iskoláiban az önálló tanulás, a könyvvel való munka módszertanának megismertetése, hogy mennyire befolyásolja ez az ismeretek rögzítését, tartósságát, valamint a tankönyvön túlmenő, más könyvből törté-nő egyéni elsajátítás hatékonyságát is. A vizsgálatban a helyes módszerek tu-datosítása előtt és után is olyan feladatokat oldattunk meg történelem és bio-lógiai tárgyból a felnőtt tanulókkal, amelyek egyrészt az adatok rögzítésének képességét, másrészt az anyag lényeges, törvényszerű összefüggéseinek felisme-rését és rögzítését, harmadszor az új anyagnak az előzetesen tanult, régi anyag-gal való összefüggése felismerésének a mértékét mutatta meg számunkra. Mindkét esetben az iskolai tanulás után egy hónappal megismételtük a fel-adatokat, hogy ezzel kaphassunk adatszerű bizonyítékokat az ismeretrögzítés tartósságáról. A kísérlet előtti és utáni állapot összehasonlítása határozott fej-lődést mutatott a tanulási képesség, s az ismeretek szilárd rögzítése terén. A javulás (az egy hónapos ismétlő felmérés tanulsága alapján is) a helyes mód-szerek tudatosítása után az osztály egészének az eredményében 10—22%-os fejlődésben mutatkozott meg. Legkevesbé az adatok rögzítését sikerült javítani (9%), közepes fejlődés (13%) mutatkozott a tananyag belső összefüggései rö-gzítésében és a leghatékonyabban az új ismereteknek és a régi ismeretek össze-vetésének a megkeresésében fejlődtek a felnőtt tanulók (22%). A vizsgálat be-fejező mozzanataként mindkét szaktárgyból egy önálló ismeretterjesztési szin-tű tanulmányt kellett a részt vevő felnőtteknek egyénileg feldolgozniuk. Az anyag megértésében, összefüggései, konzekvenciái feltárásában a helyes ön-álló tanulás módszereinek a tudatosítása mintegy 15%-os javulást eredménye-zett. Adtunk a felnőtt tanulók számára olyan feladatokat, amelyeket azok csak a tanári magyarázat információs tartalmának pusztán hallása alapján való emlékezetbe rögzítésével, s onnan való felidézésével tudtak megoldani. Egészé-ben meglepő volt az a kísérleti eredmény, hogy az így szerzett ismeretek már az elővizsgálat idején magasabb szintűek voltak, mint a könyvből való tanulás által szerzett ismeretek. (Ebből — feltételezhetően — arra lehet következtetni, hogy a felnőttek „hallás kultúrája” — meglévő nagy hiányosságai ellenére is — viszonylag magasabb szintű, mint az egyéni „olvasási recepciós kultúrájuk”. Ennek a feltételezésnek az érvényes bizonyítására azonban erre a célra szerve-zett önálló tudományos kísérletet kellene sürgősen lefolytatni. (Az akkori vizs-gálatunk „csak” azt bizonyította, hogy a helyes tanulás módszereinek a tud-a-tosítása még azt az indulásnál is magas szintű, hallás segítségével történő is-meretrögzítő eredményt is 10%-kal tovább tudta fejleszteni, tehát intellek-tuális képességeket fejlesztő, transzferáló hatása is bizonyítódott. Egészében tehát ezek az eredmények pozitívan bizonyították a helyes tanulás módszerei

tudatosításának és begyakorlásának a sikerességét és hatékonyságát a felnőtt-nevelésben.

Tanszékünkön a másik andragógiai kísérletünk annak bizonyítására folyt, hogy a viszonylag *alacsonyabb gondolkodási szinten megrekedt*, általános iskolát még be nem fejezett *felnőttek szépirodalmi műelemző és recepciós képessége fejleszthető-e felnőttkorban és milyen arányban*. A kísérlet előzetes szint-mérésre épült, amely azt bizonyította, hogy ez a réteg a szakértői szint-hez képest csak mintegy 20—25%-os önálló szépirodalmi recepciós teljesítményre képes. Az egyes műelemzési eljárások egyenlőtlenül fejlettek. Átlag feletti teljesítményt nyújtott a regény történéseinek, egy-egy alak jellegzetes vonásai megfigyelésének, s az ebben kifejezett mondanivaló elemzésének a képessége. Átlag körüli teljesítményként oldották meg vizsgálati személyeink azokat a feladatokat, amelyek a mű mondanivalójának a társadalmi fejlődés követelményeivel összevetett értékelését és a regény globális értékelését követték meg. Viszont átlag alatti szintet mutattak a következő műelemzési rész-képességek: a szöveg nyelvi elemzése, több jellem összevetése, konfliktusok értelmezése, az eszmei mondanivaló felismerése, végül a művészi alkotásnak minősítő jelzőkkel való értékelése. Az andragógiai kísérlet¹⁵ klubfoglalkozás keretében 12 alkalommal, koncentráltan az egyes műelemzési eljárások megismertetésére és önálló begyakoroltatására vonatkozott. Ismét alá kell húznom, hogy alanyaink olyanok voltak, akik gondolkodási képességeikben viszonylag alacsonyabb szinten voltak, éppen előző tanulmányaik, iskolázottságuk hiánya miatt. A kísérlet eredményei, ha nem is mindenkinél és egyöntetűen, de mégis határozott fejlődést eredményeztek az egyes műelemző képességek terén, mint a szerkesztés (+8%), az eszmei mondanivaló (+13,5%), vagy a mű hangulata (16%) elemzésében, 8 és 16% között volt az alanyok átlagos fejlődése, ami azért különösen öröndetes, mert a recepciós vizsgálat tanulsága szerint ennél a rétegnél éppen ezek a képességek funkcionálása van átlagon alul. Más területeken azonban, mint például a jellemek elemzése, vagy a stílussal való értő foglalkozás terén, csak kisebb arányú fejlődés, vagy zéró fejlődés volt kimutatható. Ezen képességek fejlesztéséhez ilyen, viszonylag rövid idejű képző foglalkozás még nem volt elégséges. Ugyanez az egyenetlenség volt megfigyelhető az egyes kísérleti alanyok fejlődésében is. Vannak olyanok, akik 16—18%-os fejlődést mutattak, míg másoknál fejlődés nem volt tapasztalható. Ez nyilván azt jelenti, hogy egyes műelemző képességek, egyes szakmai elemző eljárások viszonylag rövidebb idő alatt már sikeresen fejleszthetők, megtaníthatók — és a mi esetünkben lényeges eredmény — hogy felnőtt korban is megtaníthatók, míg mások kialakításához sokkal nagyobb idő és gyakorlás kell. A személyek között is azok, akiknek csak a műelemző eljárások megtanulására volt szükségük, (mert egész személyiségük plasztikus, és a művel való azonosulásra, illetve értékelő bírálatra megfelelő általános intellektuális képességekkel rendelkeznek) az ilyenek azokat igen gyorsan elsajátítják. De akiknél mélyebb szintű személyiségformálódásra — életszemléletük, beállítottságuk, a szépirodalommal kapcsolatos elvárásaik megváltoztatására — van szükség, azok ennyi idő alatt ehhez legfeljebb indító, motiváló hatást kaphattak. Jelentős különbség van tehát a műhöz való adekvát közelítés *ideológiai, tudati alapját képező személyiség-szférák* és a művészi kódismeret, műelemző képesség, szakmai elemző eljárások *eszközkészlete* hosszabb idejű vagy rövidebb alakíthatósága terén az utóbbiak előnyére.

Összegezetten tehát azt kell megállapítanunk, hogy még az ismeretekben, az értelmi képességek, készségek terén a fejlődés alacsonyabb szintjén lévő felnőtteknél is a képző-gyakorló feladatokra koncentrált, céltudatos, következetes, huzamosabb ideig végzett képző-nevelő munka — ha nem is mindenkinél egyenlő arányban — újra megindítja a személyiség fejlődését és eredményesen végezhető mind a szenzoros, mind az intellektuális képességek, az önálló gondolkodás, ismeretszerzés recepciós képességeinek a fejlesztése terén.

JEGYZETEK

1. Lsd. Durkó Mátyás: Felnőttnevelés és népművelés Bp. Tankönyvkiadó Váll. 1967. III. fejezete.
2. Lsd. Durkó Mátyás: Olvasás, megértés Bp. Gondolat, 1978.
3. Sz. L. Rubinstein: Az általános pszichológia alapjai Bp. 1964. 960 p.
4. LSD. — L'entraînement mental appliqué á la conduites des réunions. Edition Pauple et Culture. Paris 1961. 10—11. — és — Jean-Francois Chasson: L'entraînement mental. Paris. 1975. Edition Seuil et Peuple et Culture 190. p.
5. Durkó Mátyás: Felnőttnevelés és népművelés. Bp. 1967. 69—70. p.
6. Comenius: Ámos János Nagy Oktatástana. (Bp. AK. 1953. 176. p.)
7. Durkó M.: Az önálló tanulás helyes módszereinek tudatosítása a dolgozók iskolájában. MJ.: A felnőttoktatás tapasztalatai. Bp. Ped. Szaksz. kiadása 1963. 121—148. old.
8. General Education in a Free Society. 1948.
9. Lsd.: C. A. Werner: id. m. és Theodor Ballauf: Erwachsenenbildung. Sinn und Grenzen. Quelle und Meyer. Heidelberg. 1958. 45. S.
10. A törvény megfogalmazását A Léon: i. m. 140. p.-ről vettem át.
11. A. Léon: i. m. 140. p.
12. Durkó M.: A felnőttek élettapasztalatainak felhasználása a dolgozók iskolájában folyó korszerű oktató-nevelő munkában. Mj.: Népművelési Ertesítő 1964. (1—2) 233—234. old.
13. Durkó M.: Felnőttnevelés és népművelés. Bp. 1967. 210—211. old.
14. P. Higele: L'apprentissage du raisonnement logique. Education permanente. N° 8 de 1970.
15. A kísérleteket a debreceni Dolg. Ált. Iskolájában folytattuk 1966-ban Kakucsai Géza ig. támogatásával és Daly Lenke, akkor még ott tanító szaktanár, ma fővárosi szakfelügyelő sikeres nevelői vezetésével. Mindkettőjüknek ezúton is köszönetet mondok.

SZOCIALIZÁCIÓ ÉS FELNŐTTNEVELÉS

A szocializáció és a felnőttnevelés között csak akkor találhatunk összefüggéseket, ha a szocializációt olyan folyamatként értelmezzük, amelynek során az egyének elsajátítják azokat a készségeket és képességeket, melyek segítségével bizonyos csoportok vagy — tágabb értelemben — a társadalom tagjaivá válhatnak.¹ E meghatározás szerint tehát a szocializáció nem más, mint bizonyos viselkedésformák, magatartásmódok, értékrendszerek elsajátítása és kialakítása. S ha ezt elfogadjuk, el kell fogadnunk azt is, hogy ez a folyamat nyilvánvalóan nem zárul le az iskolás kor végével, hanem egész életen át tart, még ha az egyes életszakaszokban más-más hangsúllyal jelentkezik is. Az eltérő hangsúly mindenekelőtt abból következik, hogy életkoronként más és más problémákat kell az egyénnek megoldania, vagy — a szociálpszichológia nyelvén kifejezve — más és más normáknak kell megfelelnie, eltérő szerepeket kell „eljátszania”. A szociálpszichológiai értelemben vett szerep olyan viselkedésmódnak tekinthető, melyet az adott pozícióban levő egyéntől elvárnak. S ha ez a szerep társadalmilag megformált viselkedésmintaként jelenik meg, egyzersmind a társadalomba való beilleszkedés eszközeként is funkcionál.

Ebből a szempontból nézve a szocializáció arra a folyamatra utal, melynek során az egyének a társadalomba való hatékony részvételük érdekében számos társadalmi szerepet sajátítanak el. Itt azonban különbséget kell tenni a gyermekkor, valamint az ifjú- és felnőttkori szereptanulás között. Gyermekkorban a szerep az én kiépülésének, tudatosodásának eszköze. Az ifjúkori és a felnőttkori szerepsajátítás pedig ellenkező tendenciájú; a személyiség számára valamely társadalmi pozícióban bizonyos fajta értékek, szimbólumok, viselkedési sémák „rutinszerű” preferálását jelenti. Csak hogy a beilleszkedés, azaz a társadalmi interakcióban való eredményes és hatékony részvétel megtanulása nem minden egyén számára zökkenőmentes. Így a felmerülő nehézségek okának vizsgálatakor, illetve a lehetséges akadályok megszüntetésének lehetőségeit elemezve bukkanhatunk rá a szocializáció és felnőttnevelés viszonyából következő feltételekre. Kivált a szereptanulás és -elsajátítás összefüggésében. Egyértelmű tény ugyanis, hogy napjainkban a változtatható és elérhető szerepek száma és jelentősége megnőtt, hiszen alig található közöttük olyan, amelyik egyszer s mindenkorra adott és változtathatatlan volna.

Így a különböző szerepek elsajátítása — éppen a normák, az értékek és viselkedésminták eltérő jellege következtében — jóval nehezebb feladattá vált annál, semmint modellszerűségében egyszerűen követhető lenne. Úgy is fogalmazhatnánk, hogy a betölthető szerepek mennyisége és minősége, s ezzel együtt a követhető modellek száma valószínűtlenül nagyra nőtt. Ám ahhoz, hogy a számtalan különböző szerep között rendet tudjunk teremteni és segítségükkel eredményes interakciókban tudjunk részt venni, először is meg kell tanulni a szerepeket. Másodszor, meg kell tanulni egyeztetni, esetleg módosítani szerepeinket, s ami ezzel összefügg, a szerepkonfliktusok megoldására

éppúgy fel kell készülni, mint a diszfunkcionálissá váló szerepek elhagyására.² Ha csak a szereptanulás oldaláról közelítünk a *tudatos nevelési beavatkozás* lehetőségéhez, két — a szereppel összefüggő — feltételtől semmiképp sem fedkezhetünk meg. Mivel mindenfajta szerep tartalmaz egy *statikus* és egy *dinamikus* összetevőt (az előbbi a pozíciónak felel meg, az utóbbi pedig a viselkedésnek), magát a szerepjátszást sem tekinthetjük énidegen viselkedésnek. Annál kevésbé, mert a nem köznapi értelemben vett szerepjátszás általánosan előfordul az emberi viselkedésben. Vannak ugyan tudatos benyomáskeltő szerepek, de a szerep általában nem tudatosan jelentkezik. A másik figyelembe veendő feltétel pedig az, hogy bármiféle szerep teljesítése a pozíció függvényében jelenik meg, amit elsősorban a szervezethez, a közösséghez való tartozás befolyásol.

A szereptanulás szoros kapcsolatban áll a szerepelvárásokkal is, hiszen az utóbbiak szabják meg, hogy mit kell a szerep teljesítéséhez megtanulni (pozíció), valamint megszabják azt is, hogyan kell a szerepeket realizálni (viselkedés). A szerepelvárásoknak csak minimális része van rögzítve, a többi elsősorban a személyes kommunikáció útján tárható fel. Ez abból is következik, hogy a már említett, nemritkán törvényben rögzített elvárásokon kívül — melyek egyébként mindenki számára kötelezőek — megkülönböztethetünk informális módon rögzített elvárásokat (ezek olyan beidegződések, illetve viselkedésmintákban feladottak, amelyeket „illik” követni), valamint „elasztikus” elvárásokat, amelyek érzékelhető megértése mégis megkérdőjelezi a sikeres szerepteljesítést. De ugyanígy meg kell különböztetnünk egymástól azokat a normákat, amelyek szabályozzák a viselkedést (parancsolnak, megengednek vagy tiltanak), s azokat a szabályokat, amelyek különféle társadalmi eljárásmodokat és intézményeket definiálnak. Mindkettőt „normáknak” vagy „szabályoknak” hívják. Többek között ezért is könnyű összekeverni őket, mert jellegzetes különbségeik mellett egyszersmind szoros kapcsolatban is állnak egymással. Az első csoportba tartozó normák — melyek ugyanúgy megjelenhetnek szerepelvárásokként — azt mondják ki, hogy bizonyos dolgokat megtehetünk vagy meg kell tennünk. A második csoportba tartozó normák pedig azt mondják meg, hogy bizonyos cselekvéseket *miképpen* kell végrehajtanunk. Az előzőekre gyakran — noha nem mindig — azért van szükség, hogy a második csoportba tartozó normáknak megfelelő viselkedés lehetségessé váljon.³

A szereptanulás — aligha kell különösebben bizonygatnunk — társas környezetben, interakciós rendszereken belül történik, melyek végül is az információkat szolgáltatják a résztvevők saját szerepteljesítéséhez. Ám a szereptanulást az *interakciók sűrűsége* legalább annyira befolyásolja, mint a pusztán információhoz való jutás. Ha az interakciók ritkák, s az egyén nem kísérletezhet, nem győződhet meg arról, hogy szerepértelmezése megegyezik-e a többiekével, a szerepteljesítés helyességéről vagy helytelenségéről sem lehet valóságos ismerete. (Ilyenkor nehéz a szerepteljesítésre irányuló információkat fenntartani.) Ha viszont az interakciók előfordulása gyakori, a résztvevők érzelmi elkötelezettsége is sokkal intenzívebb. Az informális jelzések cseréje egyre bonyolultabbá válik, s ezek a jelzések a szerep tökéletesebb, eredményesebb teljesítését segítik elő. Csakhogy ez az elméletileg körvonalazott folyamat a felnőttek esetében másfajta kérdéseket is felvet. Így például lehetséges-e új szerepeket elsajátítani; a szerepkonfliktusok befolyásolásának vannak-e nevelési feltételei; a szerepegyeztetés köthető-e andragógiai eszközökhöz?

Mielőtt ezekre a kérdésekre válaszolnánk, mindenképp abból kell kiindulni, hogy felnőtt korban az új szerepek a „régiekre”, a meglevőkre épülnek.

Minél idősebb az egyén, annál valószínűbb, hogy rendelkezik olyan készségekkel, képességekkel, amelyek egyrészt megkönnyítik a tanulást, másrészt elősegítik a szerepek sikeres teljesítését. Ha viszont ezt elfogadjuk, akkor a *nevelésnek épp ezeknek a készségeknek és képességeknek a formálásában kell megjelennie*. A szereptanulást megkönnyítő legelemibb készség például a verbális készség, mely lehetővé teszi, hogy a szereptanulást közvetítő szimbolikus folyamatokat fogalmi szintre emeljük. Ám szintén lényeges, előzetesen megszerzett készség az is, amely feltételét jelenti annak, hogy különbséget tudjunk tenni a valóságos és az ideális szerepelvárások között. A distanciálás és a kritikai mérlegelés készsége teszi lehetővé, hogy kívülről látván önmagunkat, illetve elfogadván a csoport tagjainak visszajelzéseit, kontrollálni tudjuk saját szerepteljesítésünket. Nyilván ezek az előfeltételek egyénenként különböző mértékben vannak jelen, melyben az előző képzés éppúgy meghatározó, mint az egyéni tapasztalatok különbözősége. Mindez azt eredményezi, hogy egyesek könnyebben, mások nehezebben „tanulják meg” szerepeiket; így az interakciókban sem egyenlő eséllyel vesznek részt. De már az eltérő esélyek kapcsán is utalnunk kell arra, hogy a *szerepegyeztetés* készségének fejlesztése ugyanúgy a felnőttnevelés céljai között kell hogy megjelenjen, mint az iménti készségek formálása. Előfeltételként kell ugyanakkor elfogadnunk a szocializáció folyamatának kétirányúságát is, vagyis azt a tényt, hogy miután a szocializáció mindenképp interperszonális térben zajlik, mindenki „szocializáló” és „szocializált” egyszerre. A viselkedés meghatározásában tehát mindenképp jelen van — még a szűkebb értelemben vett felnőttnevelési helyzetben is — a résztvevők közti „alkudozás”, egyezkedés. Hogy az utóbbinak mekkora a jelentősége, az elsősorban a szóban forgó pozíció intézményesítettségének fokától függ.

Ha az intézményesítettség foka magas, óhatatlanul csökken a szerep egyéni megformálásának lehetősége, s a megfelelő viselkedést jogok, köteleességek és nem egyszer szankciók határozzák meg. Noha az egyezkedés lehetősége ebben az esetben is megvan, de nagyon szűk határok között mozog. Az ilyen szerepekre történő szocializáció lényegében nem más, mint az elvárások „megtanítása”. Ha azonban az intézményesítettség csak általános szinten van jelen, a sikeres interakció előfeltétele egyértelműen az egyezkedés, azaz az egymást kiegészítő szerepek megteremtése, illetve mások szerepeinek elfogadása. Itt a felnőttnevelés feladata a legnyilvánvalóbb, hiszen azok, akik nem sajátítják el a szerepegyeztetés technikáját, szükségszerűen hátrányba kerülnek olyan helyzetekben, ahol feltétlenül „alkuba” kellene bocsátkozniuk, s képtelenek lesznek felismerni az elfogadható szerződések. Azok viszont, akik gyakran és sikerrel bocsátkoznak „alkuba”, jelentős kudarcot élhetnek át egy olyan szituációban, amikor egyezkedésre nincs lehetőség; hiányozni fog belőlük az a képesség, hogy felismerjék, mikor van szükség az „alkura” és mikor nincs. Fontos kérdés még a szerepegyeztetés szempontjából a „hatalom” eloszlásának módja is egy-egy interakciós rendszerben. Ha a hatalom eloszlása szimmetrikus, az egyéneknek több lehetőségük van a kísérletezésre; nagyobb az improvizáció lehetősége, társaikon is jobban igyekeznek segíteni, azaz nagyobb annak a valószínűsége, hogy a csoport minden tagja számára elfogadható „szerződés” jön létre.

Ellenkező esetben, ha egyértelműen a *szubordinációs* viszonyok a meghatározóak, legfeljebb formális szerepegyeztetés jöhet létre, illetve olyan látszat-egyezség, mely sem valóságos alkun, sem valóságos szerződésen nem alapul.⁴

S ez az állapot valójában a szerepkonfliktus jelenségével függ össze. Eddig arról volt szó, hogyan egyeztetik egymással szerepeiket a különböző egyének egy adott csoporton belül, most pedig az a kérdés, sikerül-e az egyénnek saját különböző szerepeit összeegyeztetni. A szerepkonfliktus két formában jelentkezhet: először is, ha két, egymástól független, de egymásnak ellentmondó szerep egyszerre hat; másodsor, ha a maga a szerep konfliktusos. A konfliktusoknak a megoldása többnyire sok energiát vesz igénybe, s nemegyszer sikertelen is. Ám ha az egyén valóságos változtatásra törekszik, akkor két lehetősége van: vagy alkalmazkodik az elvárásokhoz, vagy „kilép” a szerepből, amely számára konfliktus forrása; de az utóbbi csaknem lehetetlen, hiszen a szerepek nem önmagukban, hanem „hálózatban” állnak, és az attitűdöt könnyebb megváltoztatni, mint az egész hálózati szereprendszert. Ha pedig csak azt akarja elérni, hogy az adott probléma ne foglalkoztassa, vagy valamiféle „gyógyszeres” megoldást választ (például az alkoholizmus), vagy elmenekül, kilép a szituációból. Ezért is kell a felnőttnevelésnek arra törekednie, hogy a konfliktusok valóságos megoldását segítse elő.

Ez egyrészt — a már említett — szerepegyeztetés készségének kialakításával lehetséges, másrészt pedig annak a készségnek a fejlesztésével, mely a diszfunkcionálissá vált szerepek elhagyására vonatkozik. A szerepelhagyás különösen a felnőttek szocializációjára jellemző, mivel az életkor változásával nemcsak újabb szerepeket kell elsajátítani, hanem sokszor a jól megalapozottnak vélt viselkedésmintákat is fel kell adni olyan helyzetekben, amikor az egyének egyik szituációból a másikba lépnek át. (Lépten-nyomon tapasztalhatjuk például, mennyi nehézséget okoz a dolgozó szerepből a nyugdíjas szerepbe való átlépés.) A szocializáció különböző akadályainak megszüntetésében vagy akár csak csökkentésében a felnőttnevelésnek megvan a sajátos lehetősége. Még akkor is, ha a szocializáció *szerepközpontú* felfogása révén arra a következtetésre juthatunk, hogy azok a készségek, melyek a szereptanulásra és -egyeztetésre, konfliktusmegoldásra és szerepelhagyásra irányulnak, elsősorban az informális csatornák közvetítésével sajátíthatók el. Mindenestre úgy tűnik, a jelenlegi intézményes eszközökkel leginkább a szerep *statikus* oldala, a pozíció befolyásolható, illetve csak olyanfajta készségek kialakítása, formálása, amelyek a pozicionális helyzetből fakadó „kihívások” sikeres teljesítésének előfeltételei. A szerepek dinamikus oldalára, a viselkedésre vonatkozó ismeretek közvetítése gyakorta kívül esik még a felnőttoktatási intézmények hatáskörén is, s ezért végtelenül esetleges azon ismereteknek a mennyisége és minősége, amelyek végül is eljutnak a különböző szerepeket megtanulni, fejleszteni, módosítani szándékozó egyénekhez.

Hogy ez az esetlegesség valamelyest megszűnjön, olyan csoportokat kellene létrehozni és működtetni, amelyekben a csoport tagjai gyakorolhatják az emberi kapcsolatokat, fejleszthetik érzékenységüket.⁵ Vagyis az egyének megtanulhassanak bizonyos interperszonális készségeket. Azért, hogy felülvizsgálhassák viselkedésüket, merjenek kísérletezni szerepeikkel, tegyék tudatosabbá és valódibbá emberi viszonyaikat; konfliktusaikat ne erőszakos módon, hanem a valódi problémamegoldás útján szüntessék meg.⁶ Csakhogy a szocializációt nemcsak olyan társadalmasodásként kell felfognunk, amelyben az egyént körülvevő csoportközégek bizonyos értékek, normák, szerepek megtanítása révén megfelelő szociális kontroll alá vonják az egyént, hanem olyan *perszonalizációs* folyamatként is, amelyben az egyén saját társadalmi természetű pszichikus adottságai bontakoznak ki sajátosan emberi, aktív képességekké. Eppen ezért az egyén individuális aktivitásának számbavétele, illetve összeegyeztetése a

szocializációs hatással igen fontos szempont. E két tényező harmóniája ugyanis feltétele a szocializáció eredményességének. Legfeljebb ellentmondásos helyzetet itt az terem, hogy az individuális aktivitást nemcsak a külső hatások válthatják ki, hanem a sajátos személyiségjegyek is. Az aktivitás gyakorisága ugyanakkor az életkor növekedésével párhuzamosan nő — egyénenként nyilván más-más életkorig —, s nagyrészen a társas kapcsolatok megszervezésére irányul, amelyek felől a továbbiakban szocializációs hatások várhatók.

Az egyéni aktivitás és a szocializáló hatások egymástól elválaszthatatlan tényezőként jelennek meg. Így a szocializáció felöleli az értékorientációk, normák, ismeretek átadásának minden oldalát, melyben előre be nem tervezett spontán hatások is érvényesülnek. A szocializáció intézményeinek elemzése, tehát a „szocializátorok” és a szocializáltak kölcsönös egymásra hatásának szociológiai, illetve andragógiai analízise igen fontos e folyamat megértéséhez. Ugyanakkor emellett vizsgálni szükséges a szocializációs keretek jellegzetességét is, vagyis azt a közeget, melyben a szocializáció végbemegy. A szocializáció és a felnőttnevelés viszonyának alaposabb megértéséhez is hozzásegíthet az, ha a — következőkben csak felvillantott — tényezőket különösen szem előtt tartjuk. Így a külső szankciókat, normákat, szabályokat az interiorizációval való összefüggés tekintetében; figyelembe véve az életkori sajátosságokat, mint a szabályokhoz, normákhoz más-más módon való viszonyulás szakaszait. Az intézményes mechanizmusok érvényesülésének mértékét a szereptanulásban. Mennyiben vannak jelen az informális jelzések, s így mennyiben könnyítik a szerepteljesítés önértékelését? Milyen az interakciók sűrűsége az adott környezetben (részint mint az információk elérhetőségének mértéke, részint mint az interiorizációt elősegítő tényező)?

S talán az eddigiek után már azt sem kell túlságosan hangsúlyoznunk, hogy optimális esetben a szocializáció teremti meg a személyiség intellektuális és emocionális fejlődésének egységét. E tétel igazolására több elméleti modell létezik, melyek többé-kevésbé ki is egészítik egymást. Témánk szempontjából azok az aspektusok fontosak, melyek a felnőttkori szocializáció kapcsán próbálják a felállított tételt alkalmazni.⁷ Ezek a magyarázatok egyfelől azzal számolnak, hogy a felnőtteknek meghatározott ismereteik, képességeik, értékeik, döntési alternatíváik vannak, s ezeket készen továbbítják a következő nemzedékeknek. Ugyanakkor számolni kell azzal is, hogy a társadalom — azaz a szocializációs közeg — sem állandó, éppen ellenkezőleg, folytonosan változik. Így ezeknek a modelleknek értelmezniük kell a társadalom változásának tényezőjét is. Mindenesetre a szociálpszichológia — sajátos szemléletmódjával — jelentős segítséggel lehet a legfontosabb kérdések megválaszolásához. Így a szocializáció jelenségének mélyreható feldolgozásával is, melyet az andragógiai kutatások bizton hasznosíthatnak.

JEGYZETEK

¹ Vö. O. Brim—S. Wheler: Socialization after childhood. New York, 1966. 56. o. skk., lásd még Váriné Szilágyi Ibolya: A „szocializáció” szociálpszichológiai kutatásának néhány elvi és módszertani kérdése. In: Szociálpszichológiai kutatások Magyarországon. Bp. 1976. Akadémiai K., 291—320. o.

² Heller Agnes: Társadalmi szerep és előítélet. Bp. 1971. Akadémiai K., 65. o. skk.

³ Vö. G. H. von Wright: Explanation and Understanding. Ithaca, N. Y., 1971. 156. o. skk.

⁴ M. Argyle: Munkahelyi szociálpszichológia. Bp. 1981. Mezőgazdasági K., 99. skk.

⁵ I. m. 114—124. o.

⁶ Vö. B. Zajonc: Kísérleti szociálpszichológia. Bp. 1972. Szociológiai füzetek, 3., lásd még *Kerékyártó István: Célok és szükségletek a felnőttnevelésben. Köznevelés*, 1985. 7. sz. 27—29. o.

⁷ Vö. *Adult education in Yugoslav Society*. Zágráb, 1985. Andragogical Centre, 183. o. skk.

A SZEMÉLYISÉGFEJLESZTÉS SPECIÁLIS ANDRAGÓIAI KÉRDÉSEI IDEOLÓGIAI — POLITIKAI — MOZGALMI TERÜLETEN

Néhány bevezető megjegyzés

A címben jelzett törvényszerűségek együttesét rövidebb „politikai pedagógia”, a tükrözött gyakorlatot pedig — némileg hosszabb — „ideológiai-politikai nevelés” néven szokták emlegetni. A nevelés szóval szemben azonban a gyakorlatban szinte minden felnőttnél erős ellenszenvvel találkozhatunk, s ezt, úgy gondolom, érdemes volna elkerülnünk. A megoldáshoz kompromisszumra sincs szükségünk, mivel mind a pedagógia, mind a nevelés fogalma már eleve a felnővekvő nemzedékre vonatkoztatva alakult ki, ezért tartalma sem azonos az egyébként kétségtelenül rokon felnőtti értelmezéssel. Viszont tapasztalataim szerint előítélet nélkül fogadja mindenki a személyiségfejlesztés kifejezést s nem szokott kifogás felmerülni a kollektíva fejlesztéssel kapcsolatban sem.

A *személyiségfejlesztést* tehát a továbbiakban, mégpedig a későbbiekben adaptálva a bennefoglalt nevelés fogalmat a felnőttekre értem.

Az „andragóiai” jelzővel azt kívánom érzékeltetni, hogy az *antropagógia rendszerében* gondolkodom. Ez utóbbiból azonban az következik, hogy a „felnőttvezetés” egy területét vizsgálva kettős elhatárolódásra kényszerülök (bár ezt korántsem tudom következetesen végigvinni): alapvetően azokat a sajátos vonásokat kell keresnem, amelyek az *andragógián belüli megkülönböztetést* teszik lehetővé. Időnként szükségképpen mégis összehasonlítást kell tennem a *pedagógia megfelelő területeivel* is.

Nehezíti ezt az összehasonlítást mindkét vonatkozásban az, hogy az *andragógiának ez a területe maga sem homogén*: törvényszerűségei mások, de legalábbis részben más formában jelentkeznek, pl. a mozgalom különböző részein (párt, szakszervezet, KISZ stb.) és az eltérő munkaformák esetében is (propaganda, agitáció, tájékoztatás, mozgalmi munka stb.) Nem kívánom egyáltalán elemezni — eltérő jellege miatt a tömegkommunikációs propaganda kérdéseit.

Tézisszerű tömörséggel szeretném vázolni a következőket: Az *azonosságokat* az antropagógia egészével és az andragógia más területeivel. A *sajátosságok okait*, valamint magukat a *speciális* jellemzőket. A sajátos vonások gyakran csak mennyiségi, máskor azonban minőségi természetűek, s azt, hogy valóban minőségi-e, gyakran csak a belőlük levonható következtetésekből állapítható meg.

I.

AZONOSSÁGOK

A) Antropagógiai jellegűek

1. Mint a bevezetőben már említettem, közös a politikai-mozgalmi személyiségfejlesztés és a nevelés *lényege*, mindkettő tervszerű, tudatos, kétpólusú és képző-, valamint egyéb tevékenység útján megy végbe. Mindkét területen hatnak a tanulás és a személyiségfejlesztés legáltalánosabb törvényszerűségei.

2. Mindkét területre jellemző, hogy létezik egy képzéssel és egy más tevékenységek útján ható része, s ennek megfelelően kialakult vagy kialakulóban van egy *didaktikai* és egy *nevelési*, azaz személyiség- és kollektívafejlesztő elméleti tükröződés is. A törvényszerűségek megfogalmazása szükségképpen a képzés vonatkozásában könnyebb.

3. Részben közös a *szaktudományok társágazataihoz való kapcsolódás* is. Mindkét terület épít a pszichológia és a szociológia megfelelő „fejezeteire”.

4. Végül, ahogy kialakultak a tantárgypedagógiák, kialakulóban vannak a *szakmódszertanok* is.

B) Andragógiai jellegű azonosságok

1. *Nem*, vagy ritkán és akkor is csak meghatározott időszakra *fő tevékenység a tanulás*. Kivételt képeznek a pártiskolák, a politikai főiskola és az ezeknek megfelelő egyéb mozgalmi iskolák.

2. A terület, amelyen a személyiségfejlesztés történik, többé-kevésbé *önként választott*. A mozgalomban való részvétel önkéntes vállalása után az a közeg, amelyben a fejlődés-fejlesztés végbemegy, többnyire adott s ebből következően *nehezen válik referencia csoporttá*. (Ez alól a felnőttnevelésen belül legfeljebb a közművelődés némely területe kivétel.)

3. A *motivációs elemek* erőteljesebben változnak, mint a felnövekvő nemzedék esetében. Utalni szeretnék itt arra az értékmódosulásra, amely akár a dolgozók iskolájában, akár a politikai szemináriumokon végbement. (*Megtiszteltetés — érdekesség és érték — kötelesség — kényszer*.)

4. A *résztvevők összetételének* még elviselhető *homogenitása* a legritkább esetben teremthető meg életkori alapon.

5. *További sajátosságai* hasonló módon csoportosíthatók, mint a társterületeken:

- tevékenységi formák, egyben funkciók szerint: agitáció, propaganda, általános mozgalom;
- intézmények szerint: mozgalmi intézmények, azon belül képző intézmények, más területekhez csatlakozás stb.;

6. *Formái és módszerei* rugalmasabbak és kötetlenebbek, mint a felnövekvő nemzedék esetében.

7. Végül erőteljes a hasonlóság abban is, hogy még a viszonylag *kevés andragógiai elméleti eredmény is alig-alig megy át a gyakorlatba*, s ennek okai is azonos természetűek.

II.

SAJÁTOSSÁGOK

A) A sajátos vonások okai

1. Külső tényezők:

a) A területnek a társadalomban elfoglalt helye, vagyis a *mozgalom* adja meg az alapvető magyarázatot a sajátos vonásokra; a személyiségfejlesztés egészében véve a mozgalmi tevékenységbe ágyazódik be.

— Ez azt jelenti, hogy a „nevelés”, mint másutt is, *viszonyok révén*, esetünkben a *mozgalmi hatásrendszer szervezése* útján történik.

— A *mozgalmi környezet és az abban végzett különféle tevékenység* mindenképpen befolyásol, azonban — természetesen — itt sem tekinthetünk minden hatást, tehát a spontán is témakörünkbe tartozónak, azaz tudatos, tervszerű személyiségfejlesztő tényezőnek. A hatásnak legalább az egyik póluson a tudatosság minimális szintjén kell lennie.

— A mozgalmakon belül egyes tényezők *másodlagos tevékenységként* jelentkeznek (1. társadalmi munka, mivel maga a „termelő” munka az elsődleges), az oktatás viszont gyakran harmadlagos közösségekben történik s így hatása még közvetettebb.

b) A *felépítményen belül területünk a legközvetlenebb módon függ a politikától*. Ez számtalan ponton érzékelhető:

— A tartalom kiválogatásánál, formák meghatározásánál;

— A *közvetlen „szolgálati”* jellege következtében, amely abban nyilvánul meg, hogy nemcsak és nem is mindig elsősorban a távlati célokat kell segítenie, hanem gyakran a mindennapit is. Azt is mondhatnánk, hogy egyaránt kell segítenie a párt hosszú, közép- és rövid távú politikáját. (Pl.: hosszú távon: szoc. embertípus alakítása, középtávon: kezdeményező, vállalkozó vonások előtérbe hozása, napi célként esetleg a vgmk-k védelme az adott munkahelyen. (Megjegyzem, hogy a politikától való közvetlen függés néha megáll egy meghatározott tartalom közvetítésénél; pl. rengetegszer témánk a kreativitás, a demokrácia a leghagyományosabb előadások, esetleg konzultációk módszerével „feldolgozva”.)

c) A *különböző módon kapcsolódó tudományterületek* nem elsősorban tartalmukkal alakítanak ki sajátos vonásokat. (Ebben a vonatkozásban legfeljebb a képzésben kell elsődlegesen a marxizmus—leninizmus ágaira gondolnunk.) A mozgalmi tevékenységgel való személyiségfejlesztés rokon pl. a vezetéssel, úgy szükségképpen hatnak a *vezetéstudomány* törvényszerűségei. Hasonló a helyzet az *információ-elmélettel*, valamint a *nevelés-szociológiával*, mely utóbbi az egész társadalmi hatásrendszert vizsgálja, beleértve a spontán hatásokat is.

2. Belső tényezők

Ezek szoros összefüggésben vannak a külsőkkel, mégis fontosnak tartom felsorolni őket:

a) A *résztevői oldal* meghatározó sajátosságai közül

— döntő az a *tevékenység*, amely közben a személyiség fejlődik, vagyis mozgalmi munkája és ideológiai-politikai tanulása. Ez abban különbözik a felnőtt-nevelés többi területétől, hogy az „iskola és élet” *elszakadása* — elvileg — itt

szüntethető meg leginkább. (Legfeljebb a munkahelyi vezetőképzés hasonlítható ehhez!) A mozgalmi munkával fejlesztés nem felkészülés az életre, hanem maga az élet, a vitakör pedig az agitátorok valóságos felkészítője, s még az oktatás is átmenet a valóságos tevékenységhez. A tágabb értelemben vett tanulás és a tanultak felhasználása tehát tartalomban és időben vagy egybeesik vagy legalábbis közel kerül egymáshoz.

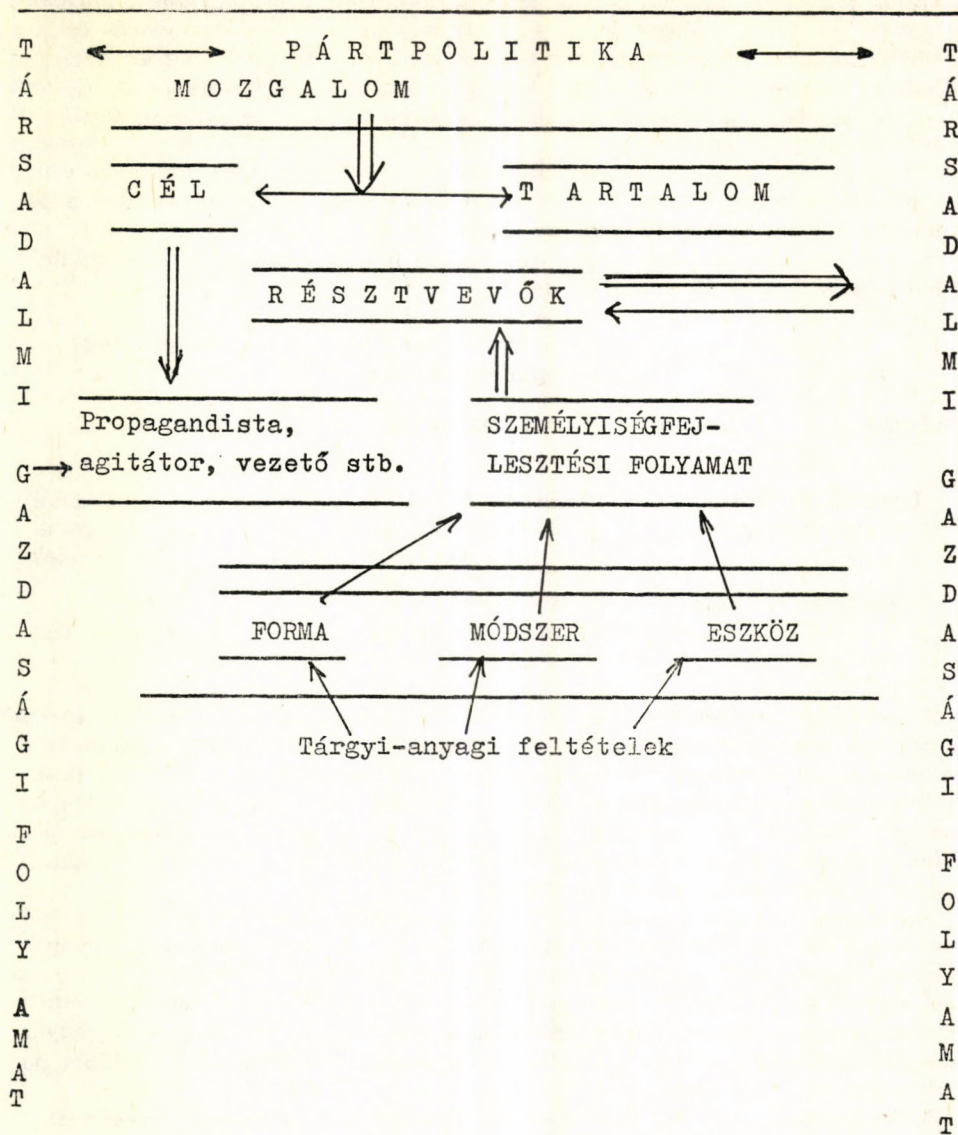
— A tanulás-fejlődés *motivációja* általában is sokat változott, a mi területünkön azonban az anyagi érdekeltség szinte minden területnél erőteljesebben és tömegméretben halványult el. Ez önmagában nemcsak nem baj, hanem egyenesen haszon lenne, ha az eredeti érdek közben valamilyen módon másfajta értékkel szilárdult volna. A gyakorlatban azonban az látható, hogy mivel a politikai-ideológiai képzés legfeljebb csak a párttagok számára kötelező, a résztvevők legkönnyebben erről mondanak le, vagy rövidítik le.

— A felnőtt sajátosságok közül kiemelkedik a *tapasztalat*. Ez az életkornál lényegesen jelentősebb tényező s a személyiség szférái közül a legfontosabb számunkra.

b) *Vezetői (oktatói) oldalról* vizsgálva a sajátos vonásokat kiváltó okokat, azt az egyet szeretném megemlíteni, hogy itt a *partnerkapcsolat* elvileg egyértelmű. Ez azt jelenti, hogy jó esetben felbomlik a megszokott hierarchia és egy másfajta alá-fölé rendeltségi helyzet áll elő. A jelenség társadalmi és közvetlen személyiségfejlesztő szempontból egyaránt lényeges.

B) A sajátos vonások megjelenése

Mint az azonosságok között említettem, a személyiségfejlesztés *lényegét* tekintve azonos az antropagógia minden területén. A politikai — ideológiai — mozgalmi andragógia külső és belső tényezőit a maguk rendszerében mégis azért vázolom fel, hogy a tényezőkön való végighaladás áttekinthető legyen.



1. A cél

A politikai-ideológiai-mozgalmi személyiségfejlesztés egészének célja eltérő módon fogalmazódik meg az andragógia egyéb területeihez viszonyítva, mégpedig éppen annak következtében, hogy a fejlesztés ritkán történik az élettől elkülönített módon, hanem többnyire szorosan a mozgalmába ágyazottan. Van ugyan különbség e tekintetben akkor, ha a mozgalmi munkán és pl., ha az oktatáson belül vizsgáljuk a célt, mégis minden változatban az adja meg e

terület önállóságának létjogosultságát, hogy nem fel- vagy előkészít egy távolabbi feladatra, hanem valódi feladatokon, valódi problémamegoldásokon keresztül fejleszt. — Végső fokon — természetesen — minden nevelés célja a több tudás (nem ismeret!), nálunk azonban különös módon előtérbe kerül az alkalmazás még az oktatás útján történő személyiségfejlesztésnél is. Célunk lényege minden részterületen az, hogy a meggyőződés kialakuljon, tisztázódjon, tisztázódjon vagy erősödjön s világnézeti természeténél fogva orientáló szerepet töltsön be, majd másokat meggyőzve mielőbb további mozgósító erővé váljon. A közvetlenül nevelőnek mondható területen pedig egyszerűen a feladatokat kell megoldani és mintegy melléktermék a fejlődés.

A politikai-ideológiai-mozgalmi andragógia a pedagógia és a vezetéselemélet között foglal helyet. Valahogy így:

Pedagógia megközelítés		Pol. -id. -mozg. andrológiai megközelítés	Vezetéstudomány megközelítés	
Pedagógus	Tanuló	Oktató-vezető és Résztevő	Vezető	
Ismeret és feladat mint eszköz		Ismeret, feladat, problémamegoldás	Tárgyi felté- telek	Személyi felté- telek
Személyiségváltozás mint cél		Eredmény és személyiségváltozás mint cél	Feladat Eredmény, mint cél	

A pedagógiában tehát az ismeret megértése és alkalmazása mindig eszköz a nevelés (képzés) érdekében. A vezetéstudomány értelmezésben a feladatokat az objektív eredmények érdekében oldják meg az emberek, akik mellékesen fejlődnek is személyiségünkben. A mozgalomban akkor igazi a képzés, ha valódi problémákat old meg, akkor van értelme a mozgalmi munkának, ha igazi feladatokra irányul s — furcsa módon — csak ezekben az esetekben számíthatunk a személyiség valódi fejlődésére is.

Szeretném még egyszer hangsúlyozni, hogy a mondottak a maguk tisztaságában a politikai andragógia nem minden részében érvényesülnek egyenlő mértékben. Végső fokon azonban még a legelvontabb témákkal foglalkozó képzési területek is az említett célokért születtek, a számunkra leglényegesebb tömegpropagandára, agitációra, valamint a mozgalmi munka egészére pedig egyértelműen érvényes az, hogy munkánk célja, értéke a világra való mielőbbi pozitív visszahatásban van.

A propaganda, agitáció és mozgalmi munka, mint „nevelési” eszköz azért rejtett vagy rejtetté tehető s ennek igen nagy az előnye. A konkrét feladatmegoldás, a továbbadás igénye olyan motivációs bázist hoz létre, amely könnyebben aktivizálja a résztvevőket. Ez tapasztalható egyértelműen azokon a vitakörökön, amelyeket tudatosan agitátor-előkészítőként hoztak létre.

A cél-gondolatkörbe tartozik az is, hogy a felnőtt személyiségfejlesztésnek ezen a területén nem beszélhetünk semmiféle pótló jellegről, funkcióról. Ez még akkor is igaz, ha egy felnőttnek történetesen az abc-től kell kezdenie pl. az ideológiát.

2. Tartalom (ismeretanyag értelmezésben)

Már az előbbiek is utalnak arra, hogy a politikai-ideológiai-mozgalmi személyiségfejlesztés ismeretanyaga (mely a személyiségfejlesztés szempontjából eszköz szerepet tölt be), a gyermekinek nem egyszerű folytatása, még kevésbé a gyermeki tartalmak *újraválogatása*. A terület kialakulásának útja is fordított volt, mint a képzés más területein: a politika, az ideológia, a mozgalom először voltak felnőtt fogalmak, aztán történt meg a gyermekiesítésük.

A tartalom — „nevelési” vonalon — felöleli a mozgalmi élet minden területét, így nehéz volna róla egységesen és különösképpen röviden beszélni. A képzés tartalma ideológiai természetű, de *felépítése nem feltétlenül szaktudományi, mégcsak nem is mindig tantárgyi*. Nagyon gyakran a *problémacentrikusság* a jellemzője.

Maga a tartalom lényegesen *mozgékonyabb, változóbb*, mint a felnőttképzés több területe, mivel a napi összefüggésekre gyakran kell reagálni. Ez nagy előny, de lehet hátrány is, amikor elfelejtjük megteremteni az összefüggést megváltozott előzményeinkkel.

Hasonlóképpen előnyös az, hogy *viszonylag nagy az önállóság*, kevés az adminisztratív kötöttség. Függése belsővé vált: a pártszerűség szabályoz.

A tartalom jellemzőjeként tarthatjuk azt is számon, hogy bizonyos *integráló szerepre* kell alkalmasnak lennie. Ha valahol, hát itt vár választ nem egy résztvevő a sokszor igen ellentmondásos információözönre.

3. A felnőtt sajátosságok

Abból szeretnék kiindulni, hogy területünkön az *életkor helyett a fejlettségi szintet* tartom dominánsnak. Ez utóbbiba azonban feltétlenül bele kell érteni a gyakorlati tapasztalatokat és az érzelmi szférát is

Az *életkor közvetetten jelenik meg*, pl. a rugalmasságban vagy annak hiányában, az értelmes vagy elmervedett ragaszkodásban valamely elvhez vagy gyakorlathoz, végül a fáradtság hatásában, amely legkönnyebben a mi területünkön válhat megfogalmazhatóvá, kimondhatóvá.

A *homogenitás* hiánya közös andragógiai jelenséggként is elfogadható, a különbség legfeljebb az, hogy nálunk ez nem elsősorban akkor válik a tágabb értelemben vett tanulás akadályává, ha forrása az eltérő iskolai végzettség. Sokat pótolhat itt a mozgalmi gyakorlat még a képzés esetében is.

Csaknem minőségi különbséggként jelentkezik viszont a kollektivitáson belül az *individualizáltság igénye*, *mégpedig személyhez címzettség formájában*. Ez objektív szükségesség, azaz tényleges, lényegi eredmény csak akkor jön létre, ha „testhez álló” és megbecsült a végzendő feladat, ha a képzési problémát minden egyes résztvevő saját problémájaként tudjuk átélni. Abból következik mindez, hogy az ideológiai, mozgalmi, politikai személyiségfejlesztés mindig meggyőződésre épül, ezért a konkrét tapasztalatai és az érzelmi szférák „megdolgozása” nélkül üres, formális, tehát eredménytelen a munkánk.

Az említett mélységekhez kapcsolódik az a jelenség is, hogy minálunk a *személyiség ellenállási formái* rejtettebbek. A személyiség csaknem mindig tiltakozik a változás ellen, esetünkben azonban ezt tovább nehezíti a politika jelenléte, azaz a hatalommal való összefüggések tudata. Bizonyára ez magyarázza azt az eléggé általánosnak tekinthető megnyilvánulást, amellyel még propagandisták, vezető propagandisták is reagálnak arra az igényre, hogy munkánkban mindig meggyőzésre kell törekednünk. („A párttagságnál inkább

csak a hiányos információs készletet kell kiegészíteni!” „Aki önként eljutott a pártig és egy szemináriumig, azt már csak nem kell győzögetni!” Stb. Tehát nem kell változnia, mert már megfelel a társadalmi igényeknek.)

A *gondolkodás területén megnő a konkrétság szerepe*. A meggyőződés- és magatartásfejlesztés többek között az értékek átrendezésével, átalakításával kezdődik, s minthogy egy-egy korábbi értékítélet is több konkrétum általánosításával alakult ki, ezeknek lebontása és újakkal való felcserélése is a *konkrét* gondolkodással indulhat el. Ez egyben azt jelenti, hogy megnő az induktív gondolkodás szerepe is deduktívval szemben.

4. A mikro-folyamatok

A makró-folyamattal a politológia és a nevelésszociológia foglalkozik, bár minden bizonnyal végiggondolható és végig is gondolandó a kérdés andragógiai vonatkozásban is. Úgy vélem azonban, hogy mi elsősorban a mikro-folyamat(ok) „témagazdái” vagyunk, ezért ezeket szeretném röviden vázolni.

Általános érvényűnek azt a — már több oldalról is érintett — gondolatot tartom, hogy a folyamatnak úgy kell minden esetben a személyiségre hatnia, hogy pótolja vagy korrigálja annak hiányosságait. Ez azt jelenti: *azzal a szférával kell foglalkozni, amivel vagy amelyekkel probléma van, legyen az értelmi, érzelmi, tapasztalati, akarati; mert csak így lehet eljutnunk a cselekvési modellig vagy éppen a konkrét cselekvésig.*

A mikro-folyamat azonban csak az általánosság ilyen mértékéig tekinthető egységesnek, egyébként legalább három összefüggést kell megvizsgálnunk: a tevékenység útján való személyiségfejlesztést, a képzést és a meggyőzést; mozgalmi kifejezéssel élve a mozgalmi munka, a propaganda és az agitáció területét. Közülük az első egyben a legátfogóbb is, ez felel meg gyermek vonatkozásban az általános, vagy átfogó nevelési folyamatnak. Elvileg itt is több út kínálkozik, két induktív (a, b,) és egy deduktív (a):

A) A mozgalmi tevékenység útján történő személyiségfejlesztés

E L M É L E T					
(Ismeret, norma, szabály, történeti és egyéb összefüggések)					
Tudatosítás, értékátrendezés		Tudatosítás, kiegészítés		Ismeretszerzés, tanulás	
a)		b)		c)	
Tapasz- talat	Alkalma- zás	Alk ₁ : szerep, utánzás	Alk ₂	Feladat- probl. megoldás	Tapasztalati kipr.

G Y A K O R L A T

B) A fejlesztés folyamata a propaganda tevékenységben

PSZICHIKUS RÁHATÁS	MEGALAPOZÁS		GYAKORLÁS, ALKALMAZÁS, MODELL-KÉPZÉS	
Célkitűzés	Tudattartalom feltárása:	Új tudástarta- lom megérte- tése:	Szemléleti modell-alakítás	Cselekvési
Személyhez kapcsolás	— Pozitívumok megerősítése	— Fogalmak,	Meggyőzési szint	Cselekvési terv
Érdeklődés- keltés és fenntartás	— Negatívumok lebontása	— törvényszerű- ségek,		
Érzelmi rá- hatás		— Tények, je- lenségek		
		— Folyamatok		
		— Cselekvési fázisok, stb.		
E l l e n ő r z é s				
				Visszajelzés

C) A meggyőzés folyamata az agitációs tevékenységben

PROBLÉMA-EXPONÁLÁS		MEGGYŐZÉS		ÚJ MODELL KIPRÓBÁLÁSA	
Érzelmi ráhangolás pótlás					
Témafel- vetés	Tudattar- talm fel- tárás: álláspon- tok tisztá- zása	Tapasztalat kiegészí- tése vagy pótlása	Új tények adatok, törvény- szerűségek Rendszer- be illesz- tés	Meggyő- zés szint- jén	Konk- rét cse- lekvés szintjén
Engedmények elvi állapon					
V I T Á B A N					
					Visszajelzés

Az A) *sémán* az életbe ágyazottságot, a gyakorlattal a többirányú kapcsolatot lehet érzékelni. Valamint azt, hogy ez esetben az elméletet igen tágra kell érteni, így hozzátartoznak a közéleti magatartást szabályozó normák és maguk a magatartásformák is, amennyiben elvileg megalapozottak. A gyakorlattal való másodszori kapcsolat pedig a visszajelzést is tartalmazza a mikrotársadalom számára.

A B) *séma* elsősorban a gyermeki tanulástól való bizonyosfokú elhatárolódást teszi lehetővé. Ezek a különbségek a következők:

— Feltétlenül szükség van a korábbi *tudattartalom feltárására*, amely nem szorítkozhat kizárólag a tanult ismeretanyagra. Beletartozik a vélemény, nézet, tapasztalat, beállítódás, vagy egyszerűen csak érzelmi viszonyulás, szokások.

— Nem, vagy csak igen ritkán szerepel önálló tényezőként a *rögzítés*. Helette annál nagyobb súllyal az alkalmazás közben történő gyakorlás.

— Maga az *alkalmazás* szemléleti és cselekvési lehet, s ez azt jelenti, hogy feladatok, problémamegoldás, vita útján a szemléletbe ágyazottságot kívánjuk erősíteni, majd pedig azt kíséreljük meg kipróbálni, hogyan lenne hasznosítható az elmélet. (A marxizmusnak — természetesen — nem minden pontja olyan természetű, hogy lehetségessé tenné ez utóbbit is. Ott azonban, ahol ez lehetséges, mindenképpen meg kell kísérelni a „laboratórium-jellegű” felhasználást is.)

— Ez az alkalmazási szakasz ad módot arra is, hogy a *résztvevők visszajelzenek*, azaz elmondják tapasztalataikat, véleményüket az adott témáról.

— *Sémánk nem tartalmazza a vizsgát*, még kevésbé az osztályozást. Ennek oka az, hogy abban a formában, amelyben ma többnyire előfordul, (tételfelmondás) haszontalan és oda nem illő szükségmegoldás.

— Végül viszont feltétlenül szükség van a *propagandista visszajelzésre* itt is, ha komolyan akarjuk venni azt, hogy a propaganda pártmunkánk szerves része. A visszajelzés akkor értékes, ha pontos, konkrét és — természetesen! — személytelen, azaz nem nevekkel megjelölt.

A C) *séma* az agitációra vonatkozik, amelynek célja a közvetlen megnyerés és a mozgósítás. Végső fokon ez áll a legközelebb a vezetői tevékenység egyes elemeihez, bár eszközei merőben mások. A folyamat sémája a következőkre hívja fel a figyelmet:

— Kiindulópontként fogadhatjuk el azt, hogy a két pólus között valamilyen *eltérő, gyakran ellentétes nézet, vélemény*, magatartás van. (Egyébként értelmét veszti a tevékenység).

— Az eltérés vagy ellentétesség *oka sokféle lehet*: ritkábban információ hiánya, gyakrabban valamilyen érdek, jó esetben csak a közeli és távolabbi érdek kapcsolatának fel nem ismerése.

— Ha viszont eltérés, különbözés, ellentétesség áll fenn, *ütköztetésre van szükség*. Egyszerű tájékoztatással (azaz egyoldalú kinyilatkoztatással) aligha oldható fel, azaz inkább hangolható össze az ellentét.

— A modell ezért leginkább a *közös problémamegoldás* sémáját közelíti meg.

— Itt még az előzőekben felsorolt folyamatoknál is nagyobb mértékben van szükség a *kétoldalúságra*: ennek nemcsak a partnerségben, mint stílusban kell megnyilvánulnia, hanem a partner pozitív elgondolásainak elfogadásában is.

— Végül itt is erőteljes a *visszajelzés* szükségessége.

Mindhárom sémával kapcsolatban szükségesnek tartom megjegyezni azt, hogy *a rendszereket optimális működésükben* igyekeztem vázolni. A helyes elméleti megközelítés azonban csakis a rendeltetésszerű működésre vonatkozhat.

5. Formák, módszerek, eszközök

Ha a felnőtt személyiségformálás általános érvényű jegyeitől eltérő jellemzőket keressük a formák, módszerek, eszközök terén, legfeljebb annyit mondhatunk, hogy — bár korántsem mindenütt azonos mértékben — de *mindhárom fő területen* (mozgalmi munka, propaganda, agitáció) *érvényesülnek itt is a mozgalom sajátosságai*. Ez egyértelmű a *mozgalmi feladatok esetében*, amikor pluszként legfeljebb a *termelő és nem termelő munka formai és módszerbeli elemei jelennek meg természetyszerűleg* (értekezlet, ankét, fórum, előadás stb.). Az agitáció maradt e tekintetben a viszonylag legönállóbb terület, a *mozgalmi oktatás azonban az intézményes állami oktatásnak sok elemét vette át és ez nem feltétlenül vált előnyére, segítette elő sajátos feladatainak megoldását*.

Az előző pontokban ismertetett sajátosságokból az következik, hogy a mi területünkön az esetek túlnyomó többségében azokat a formákat és módszereket kellene előnybe helyeznünk, amelyek lehetővé teszik a *kétoldalú aktivitást*. Ebben a tekintetben viszont — legalábbis a tömegméréteket tekintve — mind a párt, mind a többi mozgalom erősen lemaradt. Ez azonban korántsem csak módszertani kérdés, hanem a célok és a belső folyamatok tisztázatlanságával függ össze a propagandisták és agitátorok körében, valamint a közéleti demokratizmus általános szintjével.

A módszerek kapcsán emlitem meg a *folyamatok mérhetőségét, azaz mérhetetlenségét*, mint sajátos vonást. A mérés szükségképpen egy konstatált kiindulópontot és pontos célt tételezne fel. A mozgalmi munkában a cél kettős: ebből a munka konkrét eredménye esetleg mérhető, a személyiség párhuzamos fejlődése alig. Ez inkább csak konfliktus helyzetekben válik megfoghatóvá.

Könnyebb valamivel a mérés a képzésben. Ha azonban jól megvizsgáljuk, itt is inkább csak a materiális képzés eredményei mérhetők. A legeredményesebb mégis az *alkalmazás* (laboratóriumi jellegű) *fázisában kaphatunk némi képet a célul kitűzött változásról*. A politikai képzés sajátosságának tartom az a jelenséget, hogy a *reprodukáltató ellenőrzést* önmagában használva a személyiségfejlesztő cél szempontjából egyenesen *káros*, mert a valódi célra és az elért eredményről hamis képet ad a propagandistának, a résztvevőknek és a mozgalomnak.

6. Alapelvek az antropagógia és a mozgalom területein

A 18. oldalon áttekintő táblázatban szeretném bemutatni azokat az alapelveket (törvényszerűségeket?), amelyeket az oktatás és egyéb tevékenység útján folytatott személyiségfejlesztésre vonatkozóan a pedagógia és az andragógia megfogalmazott. A másik oldalról jelezni szeretném a mozgalom elveit: többékevésbé ebből a két, illetve három irányból alakultak ki a nálunk leginkább hasznosíthatónak tűnő, mert sajátos helyzetünket legjobban tükröző és szolgáló elveink.

Egyértelműen mutatja a táblázat, hogy a nevelési-személyiségfejlesztési elvek a didaktikaiaknál gyengébbek. Igaz ez az andragógia egészét tekintve, de a mozgalmi területen különösen hiányosak a kollektíva fejlesztésre vonatkozó átfogó elvek. Ez kisebb baj, mint az, hogy a gyakorlatnak is ez a legelhanyagoltabb, leginkább ösztönös területe. — Maga a kollektivitás igen fontos mozgalmi elve is elsősorban a döntések és azon belül is a vezetőségi döntések területére korlátozódik. — A gyakorlat tehát, főként az utóbbi időben lemarad. A helyzeten való javításban vállalhatna némi szerepet az elmélet.

E L V E K

Pedagógia		Andragógia		Mozgalmi elvek
		Általában	Id.-pol.-mozg. területen	
D	Iskola és élet kapcsolata	Képzés útján való fejlesztés	Elmélet és gyakorlat	Elmélet és gyakorlat egysége
I	Képzés útján folyó nevelés	Tudományosság és	dialektikus kölcsön- hatása	
D	Tudományosság és szak- szerűség	közérthetőség	Meggyőzés és cselekvésre késztetés	Demokratikus centralizmus
A	Vezetés és önállósítás	Vezetés és aktivizálás	Pártosság	Tömegkapcsolatok erősítése
K	Fejlettséghez alkalmaz- kodás	Lebontás és megerősítés	Elvtársi partnerkapcsolat kölcsönös aktivitással	
T	Konkrétság és absztrakció egysége	Gyakorlatiasság	Lebontás és megerősítés	
I	Rendszeresség és foko- zatosság		Konkrétság és elmélet- igényesség	
K	Tartós ismeretek			
A	Kollektivitás elve			
			Integrációs jelleg	Kollektivitás
N	Célratörés és eszmeiség		Direkt és indirekt ráhatások	
E	Tevékenység			
V			kombinációja	
E	Aktivitás és irányítás		gyak-ra	
L				
É	Pozitívumokra való tá- maszkodás		Mozgalmi jelleg:	
S.			gyak-tal	
S	Életkori és egyéni saját- osságok		Követelés és tisztelet	Kritika— önkritika
Z			Értékorientálás	
E	Nevelési hatások egysége		ellentmondások	
M.			megoldására törekvés	

Összegezve a leírtakat:

Az ideológiai-politikai-mozgalmi andragógia *sajátos helyzetét meghatározza:*

- *Funkciója*, amely röviden így fogalmazható meg: „politikai-közvetlen”.
- *Helye*, amelyet a mozgalom egészében elfoglal és amely tartalmával, formájával egyaránt a vezetéshez és a munkavégzéshez közelíti.

Sajátos vonásai:

— Szorosan tapad ahhoz a *tevékenységhez*, amelynek része, azaz a politizáló ember mozgalmi munkájához, köztük az agitációhoz és a propagandához.

— *Célja mindig* a személyiség egészére irányulás. (Ennyiben nevezhetjük politikai reklámnak is, mivel célja politikánk, ideológiánk, életmódunk „hirdetése”.)

— *Tartalma*, elve felnőtt és sem anyagválogatását, sem strukturálását nem zavarja az egyenértékűsége törekvés görcsös erőfeszítése.

— A felnőtt sajátosságok közül különleges szerepet kap a *tapasztalat léte vagy hiánya*, valamint a konkrét gondolkodás a kiinduló és a záró pontoknál.

— A *mikrofolyamatban* integráló szerepet tölt be. *Mikrofolyamata* viszont legalább háromféle, a három fő tevékenységi formának megfelelően. Végeredménye és visszacsatolása a közvetlenség különböző fokán szolgálja a mozgalmat.

— *Módszerek* tekintetében (a tömegkommunikáció kivételével) az aktivizálás jár az esetek többségében eredménnyel.

— Külön szükséges végiggondolni mindazokat a sajátosságokat, amelyek a mozgalmi munkán belül a *kollektívafejlesztéssel* kapcsolatban jelentkeznek, vagy legalábbis jelentkezniök kellene az eddiginél lényegesen tudatosabban. Itt *statikus* törvényszerűségként megfontolandók a kollektíva ismérvei. Dinamikus törvényszerűségként pedig pl.: a perspektíva-alakítás, a közvéleményformálás az aktíváknak teendő megfelelő szerepajánlások, a konfliktusok megoldásának módjai stb.

Barsi Tomaj: A KISZ propagandisták kézikönyve: A KISZ propaganda munkájának alapjai. Ifjúsági Lapkiadó, 1982.

Bartha Lajos: A szóbeli propaganda pszichológiai vonatkozásai, Propagandista 1980/1
Báthori Zoltán: A tanulás irányítása. A tanítási-tanulási folyamat. A káderképzés pedagógiája, Kossuth 1981.

Benedek Ágnes, Szabolcsiné (szerk.): Vezetési ismeretek politikai vezetők számára, Kossuth, 1975.

Dr. Borbély Sándor: Propaganda munka az ifjúsági szövetségben, Segédanyag.

Dr. Földesi Tamás: A filozófiai meggyőzés néhány problémájáról, A marxizmus-leninizmus oktatás néhány módszertani kérdése, különös tekintettel a tanulócsoporthoz oktatásra, FPK, 1972.

Guttor József: Ki miért tanul? Propagandista, 1982/6

Koncz János: A pártpropaganda pedagógiájáról, Propagandista, 1978/2

Dr. Földi Pál: A politikai nevelés ideológiai-világnézeti tartalma, Káderképzés pedagógiája Kossuth, 1981.

Kozma Ferencsel interjú: Az emberi tényező a gazdaságban, Propagandista, 1983/3

Marosi Lajos: A vitatkozás néhány módszere, Propagandista, 1983/3

Nagy Andor: A politikai oktatás pedagógiájának néhány problémája, Propagandista, 1981/6

Nuber István: Pedagógiai tevékenység a káderképzésben, Prop. 1983/3

Dr. Nuber István: Pedagógiai tevékenység a káderképzésben. A káderképzés pedagógiája, Kossuth, 1981.

Pogány Róbert: Az ismeretek alkalmazásának gyakoroltatása a filozófia oktatásában, A marxizmus-leninizmus oktatásának néhány kérdése... FPK 1972.

- Rathmann Jánosné: A tanulócsoporthoz oktatás szükségességéről és lehetőségéről, L. f.
- Salamon Zoltán: Értékkorientációk fejlesztése a propaganda munkában, Propagandista, 1982/3
- Simon Ferenc (szerk.): Vezetési ismeretek, Kossuth 1981.
- Szulczewski M.: A politikai propaganda, Kossuth, 1974.
- Sarkadi Nagy Barna (ford.): Politikai oktatás, rendszer, módszer, módszertan, Moszkva, 1976. Cikkgyűjtemény
- Szabó József: Mai követelmények a kádereképzésben, Propagandista 1983/1
- Dr. Szatmári Miklós: A kádereképzés célja és rendszere, A kádereképzés pedagógiája Személyzeti munka kézikönyve Szerk.: Dr. Gazdag Miklós, Kossuth 1982. Tanulmányok
- Pataki Ferenc: A nevelési folyamat mint közösségi gyakorlat, Pedagógiai Szövegyűjtemény, MSZMP BP Okt. Ig. 1983 I.
- Pataki—Hunyadiné: A csoport, Lf.
- Varga Edit (szerk.): Bevezetés a politikai képzés pedagógiájába Bakonyi Pál, Horváth Lajos és Várnagy Marianne fejezetei Bp. Okt. ig. 1982.
- Várnagy Marianne: A pártszervezetek közösségfejlesztő feladatai MSZMP Bp-i PB, 1975.
- Várnagy Marianne: A politikai vitakörök. Az agitáció néhány módszertani kérdése, Kossuth Kiadó, 1976.
- Várnagy Marianne: Kollektíva fejlesztés a politikai agitációban Fórum, 1983. 3.
- Vonsik Gyula: A közvélemény formálása, Propagandista, 1983/8
- Zrinszky László: Oktatás, nevelés, módszertan, Propagandista, 1978/1
- Zrinszky László: Propaganda és érzelem, Propagandista, 1982/2.

MŰHELY

Kottay Ferenc:

GONDOK A DOLGOZÓK ISKOLÁIBAN ÉS Néhány javaslat azok enyhítésére

A szerző 40 éves tapasztalataiból

Közhellyel kezdem. Amikor a felnőttoktatás megindult, és kiterjedélyesedett a 40-es években, társadalmi igazságtalanságot hozott helyre.

Mindez már a múlté, mindez már történelem.

A megváltozott helyzet mindennapi beszédtema. Újságokban is cikkek jelennek meg, amelyek vagy kívánják, vagy elvetik, mert időszerűtlennek érzik ennek az oktatási-nevelési formának további fenntartását.

Magam azon a véleményen vagyok, hogy nem szabad elzárni az utat, de újra végig kell gondolni a szervezést, a művelődési anyagok, az óralátogatás követelményeit, az oktatás, nevelés, képzés módszereit, céljait, az auditív és vizuális szemléltetés biztosításának kérdését, az iskola és a munkahely kapcsolatát (a fiatalodás miatt az iskola, a munkahely és a család kapcsolatát, s mivel sok sportoló is ezt az oktatási formát választja, nem kerülhető ki, ha komolyan vesszük feladatunkat, az edzőkkel való kapcsolat felvétele sem), a beszámolók és vizsgák igényeit s azokat az anyagi vonatkozásokat is, amelyeknek jelenlegi állapota a legkevésbé sem megoldott.

E vélekedést támasztja alá a legutóbbi KNEB jelentés is,* amely a Parlament Kulturális Bizottságában parázs vitát eredményezett, s amelyből a tv nézői is ízelítőt kaptak. Ebből arról értesültek a nézők, hogy évfolyamonként a tanulók 15–20 százaléka morzsolódik le a rendes korúak általános iskoláiban. Félelmetes szám, hátha még hozzátesszük azt a 20 százalékot, amely azokat a tanulókat foglalja magában, akiknek olvasási, fogalmazási, számolási készségük gyenge. Lemondhatunk-e ezekről? Nyilván nem. Ahogy idősödnek, sokan ráeszmélnék közülük nem egyszer inkább szűkebb és tágabb környezetük magatartásával, felelőtlenségével, hozzá nem értésével magyarázható hiányaikra, s ezt pótolni szeretnék. Módot, lehetőséget kell tehát kapniuk — úgy érzem —, de csak abban az esetben, ha ők maguk is bizonyítják elszánásuk komolyságát.

Mivel tudjuk a jelenlegi gyakorlat hiányait csökkenteni? Milyen eszközök, módszerek szolgálhatják munkánk eredményesebbé tételét? Ezekre a kérdésekre szeretnék válaszolni, a gyakorlat alapján állva abban a reményben, hogy — bár a terjedelem szűkszárvúságot kíván — javaslataim segítsék kollégáim sok odaadást és pedagógiai éroszt kívánó munkáját.

Azokat a *tanítványokat*, akikre hatni kívánunk, lehetőleg gyorsan meg kell ismernünk. Nagy segítséget jelentene ebben egy *szintrehozó tanfolyam* még a szorgalmi idő megindulása előtt. Itt megtörténhetnék az alapok felújítása, a kiesések pótlása is. A kurzus időtartama, az érintett tárgyak és ezek óraszama

* 1987. márciusa

vita kérdése lehetne. Én a legalapvetőbbnek a matematikában és a magyar nyelvtanban korábban tanultak felújítását tartom, de időt biztosítanék történelemből az általános iskola 5. osztályában tanultak, s bizonyos általános és leíró földrajzi anyag átismétlésére is. Ha ez különböző okok miatt nem megoldható, akkor a régi úton haladva kellene bizonyos változtatásokra időt s módot adni. A gyakorlat azt mutatja, hogy az életkori homogenizálódás ellenére az első osztályba beiratkozóknál, az általános iskola elvégzésének ideje és helye elég változatos. Ezeket a körülményeket azért nem szabad figyelmen kívül hagyni, mert az alap, amelyre építeni kívánunk, függ az előbbi két tényezőtől. Az első osztályokba iratott felmérők is azt igazolják, hogy az általános iskolában tanultak jelentős hányadát elsodorta a múltó idő. Ez minden tárgyban megmutatkozik, de különösen a matematikában, amelyben bizonyos alapműveletekkel sincsenek tisztában a tanulók, s a magyar nyelvtanban, amelyben igen sokan küszködnek a legelemibb fogalmazási és nyelvtani kérdésekkel. Ezenkívül még arról is tájékoztatnak e felmérők, — ha jól állítjuk össze a kérdéseket — ,hogy mind a múltat, mind a jelent tekintve szegényes a tanulók tárgyismerete, a földrajzban, a történelemben, a helyismeretben és az olvasottságban pedig nem egyszer lehangoló.

Ugy vélem, a felmérők iratását *kötelezővé kellene tenni*, s időt is kellene biztosítani azok értékelésére mind az érdekelt tanulók, mind az osztály tantestületek előtt a tantervben is. Meggondolás tárgyává lehetne tenni az eredmények birtokában az egyes tanulócsoportok összeállítását is. E kérdésben érvek és ellenérvek ütközhetnek.

A leírtak szolgálnák a megismerés minimumát és kezdetét, amelyek realitását megszilárdítaná vagy megkérdőjelezné az *általános iskolai bizonyítványok érdemi átnézése*. Ezt is kötelezővé kellene tenni.

A további együttműködés — tanítás-tanulás — aztán további lehetőségeket kínál tanárnak, diáknak a megismerés elmélyítésére, a bizalom, a jó emberi kapcsolatok kibontakoztatására. Ilyen lehetőségek a szakosok és nem szakosok óralátogatásai, tapasztalatok gyűjtése az évközi beszámolókon, vizsgákon, a tantestületi és munkaközösségi értekezletek, a kulturális megmozdulásokon való részvétel (szép kiejtési verseny, feladatmegoldó verseny, évfordulókhöz kapcsolódó történelmi vetélkedők, séták, az órákon mutatott tanulói aktivitás, részvétel az iskolai hagyományok kialakításában stb.). Tájékoztató jellegénél fogva segítségül szolgál(na) a nevelőmunkában a bizalmi értekezletről adott igazgatói tájékoztatás is. Természetesen ezt is rendszeressé kell(ene) tenni.

Döntő fontosságúnak tartom, s az oktató-nevelő munka eredményességének szempontjából meghatározónak az *iskola és a munkahelyek közötti kapcsolat* megteremtését és tervszerű működtetését. Kezdeményezőnek az iskolának kell(ene) lennie, s a főszereplőnek az osztályfőnököknek.

Szeretnék ezzel kapcsolatban módszeremről és tapasztalatomról beszámolni.

Egy intenzív osztályt vettem át a második év elején. Munkámat az elődöm által kiállított személyi lapok adatainak ellenőrzésével kezdtem el. A munkahelyekben, telefonszámokban, családi állapotban bekövetkezett esetleges változásokról kívántam tájékozódni. Az idő sürgetett. Mindössze egy év választott el bennünket a negyedikes osztályvizsgától és a hallgatók egy részénél „mumus”-ként álló érettségítől. Elkészítettem tehát óralátogatási tervemet és elkezdtem az órák látogatását. Elsősorban az érdekelt, hogy milyen a hallgatók magatartása az egyes órákon, mutatkozik-e eltérés a saját óráimon ta-

pasztaltakhoz képest. A tapasztalatokat, az esetleges speciális jellemzőket, ezek okát igyekeztem kielemezni meglátogatott kollégáim segítségével. E tevékenységünkben nagy gondot fordítottunk a hallgatók magatartására, ennek színvonalára, a „kiállás”-ra, a kérdésfelvetés kultúráltságára, a szóbeli fogalmazó készség állapotára, és megbeszéltük a meglátogatott kolléga óravezetését, az óra pedagógiai hasznosságát is. Ezeket azért tartottam fontosnak, mert úgy ítélem meg, most van az utolsó lehetőség arra, hogy a ránk bízottakat szebben és helyesebben beszélőkké neveljük, hogy megtanítsuk őket a gesztusok jelentőségére, hogy felkeltsük, esetleg elmélyítsük bennük az érdeklődést bizonyos tudományos, művészeti, politikai, szociális problémák iránt, amelyek alapul szolgálhatnak az iskola elhagyása után is, és segítséget nyújtanak, valamint ösztönzést adnak a további önképzéshez. Ez az utolsó alkalom, hogy helyükre tegyük az egyesekben esetleg hamisan élő, vagy félreértett információkat, hogy felkeltsük és elmélyítsük bennük a patriotizmus érzését, amely meghatározó a közösség iránti felelősségérzés minőségét tekintve is, hogy felhívjuk figyelmüket azokra a kulturális lehetőségekre, amelyeket a főváros és az ország különböző vidékei biztosítanak az érdeklődők számára. Az óralátogatások viszonzossági alapon történtek, hatásukat a beszámolókon, vizsgákon érzékeltük.

Eredményesebbé tette munkánkat az a gyakorlat, amelyet vita előzött meg, hogy a szóbeli teljesítményeket is értékeltük. Ez, a tárgyi szempontokon kívül a magatartásra és a beszéd helyességére is kiterjedő tömör kritika, a hallgatók önismeretének is forrásává, továbbhaladásuk segítőjévé vált.

Az osztályfőnöki munkáról vallott felfogásom arra ösztönzött, hogy minél előbb elkezdjem a *hallgatók munkahelyen történő meglátogatását is.*

A technikai lebonyolításról, a korlátozott terjedelem miatt, csak annyit kívánok elmondani, hogy milyen információkat igyekeztem szerezni a dolgozó vezetőitől (brigádvezető, osztályvezető, személyzeti vezető stb.) és magától a dolgozótól, valamint arról, hogy a megjelölt kérdések mentén haladva, a beszélgetések során milyen tapasztalatokat szereztem. A vezetőktől a következőket kérdeztem:

1. Milyen kulturálódási lehetőségeket biztosít a munkahely a dolgozónak?
2. Mi indokolta a munkahely részéről a dolgozó beiskolázását?
3. Milyen tervei vannak a munkahelynek a dolgozóval az érettségi bizonyítvány megszerzése után?
4. Mi a véleménye a munkahelynek a dolgozó munkamoráljáról?
5. Milyennek ismeri, mint embert?
6. Mit tud a körülményeiről?
7. Lehet-e már érezni az iskola hatását, s ha igen, ez miben mutatkozik meg?
8. Vannak-e a munkahelynek olyan dolgozói, akik tovább szeretnének tanulni?
9. Van-e a munkahelynek olyan észrevétele, amelynek birtokában az iskola munkája eredményesebb lehetne?

A megkérdezettek egy része arról tájékoztatott, hogy az iskola munkájának a hatása érezhető: a felekkel való tárgyalás gördülékenyebb, a különféle értekezleteken bátrabban, „összeszedettebben” nyilatkoznak meg, a beadott jelentések stílusa csiszoltabb stb. A vezetéselméleti ismeretek birtokában lévő vezetők pedig javasolták olyan stúdium beiktatását ebbe az oktatási formába, amely bizonyos pszichológiai, vezetéselméleti ismeretekkel is felvértezné a

hallgatókat, akik csoport-, brigádvezetői beosztásban dolgoznak, vagy idők folyamán ilyenbe kerülnek. Megegyeztünk a „forródrót” működtetésében is, amely a hallgatók órákról való távolmaradásának okait tisztázandó volt különösen hasznos.

A hallgatókkal a munkahelyi környezet és a munkatársak megismerése után, egy csendes zúgba félrevonulva, kezdtem beszélgetni. Legfontosabb kérdéseim a következők voltak:

1. a munkahelyi vezetőkkel folytatott beszélgetés 1. pontja;
2. a lakásviszonyok, a munkahelytől való távolság;
3. családi állapot;
4. munkahelyi közérzet;
5. az önművelés akadályai;
6. az újra- és az esetleges továbbtanulás motívumai;
7. elvárásai az iskolától;
8. a tanulásban mutatkozó nehézségek s ezek leküzdése, ebben az esetleges munkahelyi segítség;
9. véleménye az osztályról, mint közösségről, ahova jár.

A munkahelyi tapasztalatok, egybevetve azokat az iskolaiakkal, több kérdőjel törlését tették lehetővé egy-egy hallgatóval kapcsolatban. Egy asszonyról például, akinél beszámolókon, vizsgákon többször tapasztaltunk bizonyos idegességet, kiderült, hogy két gyermek anyja, egyik gyermeke beteg, gerincferdülés miatt fűzőben kell járnia, minden nap fél ötkor kel, hogy elláthassa gyermekeit, s csak ezután megy munkahelyére, ahonnan 17 óra után tér haza. A főváros egyik peremkerületében lakott a család, s ezért az odavissza utazás három órát is igénybe vett. Férje — beosztása miatt — alig tudott neki segíteni. Mindezek, a háztartási és a tanulási feladatok elvégzésével, az ő esetében már túlhaladták a tűrés határát. Egy férfi hallgató 10 m²-es szobában élt albérletben a feleségével (gyermekük a nagyszülőknél volt), s mint egy sütőipari vállalat dolgozója felelősségteljes és fizikailag is fárasztó munkát végzett. Összefüggéseket fedeztem fel a munkahelyi beosztás megkívánta végzettség és az iskolai munka eredményessége között is. Egy külkereskedelmi vállalatnál idegen nyelvű levelezőként dolgozó asszony, akinek németből és angolból felsőfokú államvizsgája volt, úgy nyilatkozott, hogy számára öröm a tanulás, mert lényegében nincs másról szó, mint korábbi ismeretei felújításáról, rendszerezéséről és bizonyos újdonságok tudomásulvételéről. Az osztályban tanító kollégák részére is segítséget jelentett az osztályfőnöki tapasztalatok átadása.

Ha osztályfőnöki munkáról van szó, meg kell említenünk az osztályfőnöki órák fontosságát is. A levelezőknél csak két hetenként van osztályfőnöki óra a rendelkezések értelmében. Ez egy év alatt 15 alkalmat jelent. Kevésnek tűnik, mert manapság egyre inkább probléma hallgatóink szókincsének, kifejező készségének gyengesége, orientáltságának hiánya stb. Gondolom, ezzel egyenlő értékű a vulgarizálódás, sőt a nyomdafestéket nem tűrő kifejezések általánossá válása. Az osztályfőnöki órák tematikájáról sommásan csak annyit szeretnék észrevenni, hogy a megjelölt témák száma 20—30%-kal több, mint az elvégzésre biztosított idő. Az egyes témák elhelyezését sem tartom mindig szerencsésnek.

Itt folytatom a *szép és helyes magyar beszédre nevelésről* az előzőekben már érintett gondolatot. Az erről való gondoskodás bármely tárgyat tanító tanár feladata. Ezért jótékonyan hatna, ha minden szakos ismerné a második és harmadik osztályok részére írt nyelvkönyveket, hogy közös erővel, egyértel-

műen tegyük pallérozottabbá hallgatóink beszédjét, írását. A történelem tanulsága szerint a nyelv is fejlődik. Minden művelt embernek tudnia kell, hogy nyelvünk szókincse évezredek alatt alakult olyanná, amilyen ma.

Munkánk eredményességének növekedéséhez nem nélkülözhető az órák színvonalának emelése sem. Ennek érdekében a tanár teheti a legtöbbet. Kiemelkedő tudású, szaktárgyaik határain túllátó nevelőkre gondolok, akik egyetértenek az alapkérdésekben: a szép beszédre nevelés, a helyes magatartásformák elsajátítására, az ön- és továbbképzésre nevelés kérdésében.

Úgy gondolom, a leírtak felvetik a pedagógusképzés kérdését is általában és részleteiben, valamint a napjainkban nem egyszer meglehetősen alacsony színvonalú nevelőmunka felemelésének problémáját is, a megoldás módszereivel együtt. E dolgozat azonban nem tehet többet, mint újra megemlíti a már közlőhelyre vált gondot.

A színvonal-emelés első számú garántálója tehát a jól képzett tanár. Minden más eszköz csupán, amely az ő munkáját szolgálja és segíti. Hiányként említem ebben az oktatási formában az auditív és vizuális szemléltetést. Pedig ezek megoldása és működtetése nem csupán az ismeretek elraktározásában, reprodukív állapotban tartásában nyújtana nagy segítséget, hanem a hallgatók aktivizálásában is. Növelné továbbá a felelősségérzetüket az óra sikeréért, s ugyanakkor a közösség előtti szereplés csiszoltabbá tenné mozgásukat, és eszközül szolgálna a passzív alaptermészetűek mozgósításában is. Addig, amíg egy épületben működik a rendes korúak délelőtti iskolája s a dolgozóké, a szertárak s a szaktantermek csak a nappaliakat szolgálják. Az ott tanító délelőtti nevelők ugyanis, akik már előkészítették a másnapi kísérletet, nem adják át — s ez érthető — a dolgozóknak az előadókat. Hány konfliktushelyzetet láttam évek során kréták, szivacsok, ilyen-olyan anyagok eltűnése, dekorációk letépése, megcsonkítása miatt! A közösködés örökös feszültségforrás volt a két iskola között, amikor még nem volt ritka a szaktantermek közös használata.

Nélkülözhetetlen a jó tankönyv is, amely a legfontosabb segédeszköz. Még mindig csak megjelenőben vannak a dolgozók reformtankönyvei, a negyedikes történelem még nem jelent meg. (Mire e dolgozat napvilágot lát, talán ez is a tanulók kezében lesz.) Átnézve az egyes évfolyamok reformtankönyveit a koncentrációs lehetőségeket kerestem, mert az a véleményem, hogy ezek felderítése segítségül szolgálhat az ismételtsben. A hagyományos évközi és év végi ismétlés idő hiányában ugyanis nem végezhető el. A keresés során nem csupán a koncentrációs lehetőségeket leltem meg, de szép számmal találtam ugyanazzal a kérdéssel kapcsolatban — a történelem tankönyv megállapításait véve alapul — eltérő véleményeket, adatokat. (E kérdéstről részletes beszámolók olvashatók a Budapesti Nevelő következő számaiban: 1984/3., KOTTAY FERENC: A koncentráció, mint az ismétlés egyik lehetősége a dolgozók középiskoláiban az I. osztályok számára írt reformtankönyvek alapján; 1985/4., KOTTAY FERENC: A koncentráció, mint az ismétlés egyik lehetősége a dolgozók középiskoláinak II. osztályában; 1986/4., KOTTAY FERENC: A koncentráció, mint az ismétlés és az eredményesebb nevelés egyik lehetősége a dolgozók középiskoláinak III. osztályában.)

Mit lehetne tenni a disszonanciák kiküszöbölésére? Ezt szolgálhatná például a tankönyvírók együttműködése és a lektorokkal való találkozása.

Hiányzik a tankönyvekből a *tudománytörténet*, amely pedig elgondolkodtatná a tanulókat bizonyos eredmények, tudományos felfedezések és a szűk-

ségletek kapcsolatáról, a felfedező áldozatos életéről s ezzel fejlesztené logikai készségüket is.

A jól sikerült órában valahogy mindig jelen van az ösztönzés az *önképzésre nevelésre*. Jelenlegi gyakorlatunkban az idő rövidsége és a megtanításra váró anyag mennyisége közötti feszültség, de még inkább a rapszódikus óralátogatás, a hiányozhatóság újragondolásának elmaradása, a levelező órák kötelező látogatásának hiánya megnehezíti, sőt lehetetlenné teszi a hallgatók alkotóvá tételét. Ennek ellenére sem mondhatunk le a lehetőségek kihasználásáról: a tankönyvi ábrák, képek, statisztikák, diagrammok, forrásszemelvények, versrészletek, kérdések stb. szolgálhatnak az órán és otthon is a hallgatók aktivizálására. Kezdetben nem nagy a vállalkozó kedv. Amíg az osztály el nem éri a közösség alsó szintjét, igen sokat kell a tanárnak ügyeskednie, a pedagógiai „rejtekhelyről” sok „varázsszesszót” kell elővennie a tréfától a hangulatkeltéstől, a példamutatástól, az önvallomástól az elismerésig, a dicséretig, hogy oldódjék a zárkózottság, hogy vállalják a szereplés kockázatát, egyszóval erősödjék a hallgatók vállalkozó kedve.

Tanítványaink egy része ugyanis híjával van az önbizalomnak. Ha különböző tárgyokban szereplő (s nem adattá szürkülő) történeti személyek erőfeszítéseiből, kitartásából, szorgalmából, áldozatvállalásából meg tudunk éreztetni valamit, úgy gondolom elindíthatunk egy folyamatot hallgatóinkban. Egy-egy szaktárgyi példán hadd mutassam be, mire gondolok. Ha csak annyit közlünk Kőrösi Csomáról, hogy szolgadiákból lett a göttingai egyetem hallgatója s már fiatalon jól tudott az anyanyelvén kívül latinul, görögül, németül, franciául s rövidesen tudójává vált az arabnak és az angolnak, már elültettünk egy jó magot a lélek humuszában. Hát még ha azt is megértik hallgatóink, hogy ez a nagy „beruházás” nem öncélú volt, hanem egy életprogram megvalósítására előkészítés! S ha mindezeket megfejelve, a lámakolostorokban kiállt megpróbáltatásokat is érzékeltetjük, aligha akad hallgató, akit nem érint meg ez a hősiesség.

Ugyanígy motiválhatja a hallgatókat az új földrészek felfedezői heroikus erőfeszítéseinek bemutatása is esetleg kiegészítve a tanár élményeivel.

A *tudásszint emelését* szolgálhatják az iskola székhelyének lehetőségei is, amelyek ugyanakkor az önképzésnek is eszközeivé válhatnak. A főváros előnye behozhatatlan, de a vidéki városoknak is vannak adottságai. Egy dolgozó osztállyal, egy dunántúli kirándulás keretében felkerestem az egyik ún. „szabadpolcos” könyvtárt, ahol az ott dolgozók megismertették a hallgatókat a könyvtár mechanizmusával. Hirtelen megkomponált feladat sikeres megoldásának izgalmai tették feledhetetlenné, ösztönzővé ezt az élményt. Egyéb eszközök is szolgálják a fenti célt: a *fokozatosság elvének* alkalmazása a feladatok megfogalmazásában, lehetőség teremtés az ismételtesre, részben a koncentráció felderítésével egy tárgyon belül és a tárgyak között, részben a beszámoló kérdéseinek gondos megfogalmazásával. Továbbá az „új” beépítése az anyagba a tudomásulvétel igényével, olvasóvá nevelés saját könyvtár létrehozására inspirálással, iskolai hagyományok kialakítása (pl.: szemléltetésre is felhasználható eszközök gyűjtése), országos verseny szervezése céljából iskolai vetélkedők stb.

Eredményeket növelő, tudást erősítő, és a jó iskolai „makroklima” kialakítását elősegítő szerepe van néhány olyan sajátosságnak is és ezek tudomásulvételének, amely *jellemzője a felnőttek nevelésének, oktatásának*, s amely *megkülönbözteti a rendes korúak nevelését a dolgozókétól*. Álljon itt belőlük

néhány gondolkodtatónak. Amíg a fiataloknál az élettapasztalatok hiánya, a tanár, diák élménykör különbözősége jelenti az egyik nagy problémát, a dolgozóknál inkább az elméleti általánosítás. Mivel ebben az oktatásformában általában gazdaságilag biztosított helyzetben levőkkel foglalkozunk, a bizalom — bizonyos tényezők megléte, illetve hiánya esetén, (életkori közelség, a hallgatók intelligencia hányadosának nem kellő szintje, a tanári magatartás esetleges hiányai stb.) — bizalmasodássá válhat. Találkoztam olyan esettel, amikor magasabb polgári beosztásban működők és a tanár között (nem egyszer anyagi okokkal is összefüggésben) a kapcsolat erősen kifogásolható volt. Megfelelő pedagógiai tapintat hidalhatja át a nehézségeket. Az iskolai makroklimának el kell érnie, hogy a hallgatók megértsék (alkalmasint a tanárok is), miszerint az iskolába járók tanítványok, akikre az oktatás helyén vonatkoznak az előírt kötelmek. Figyelembe kell vennünk azt is, hogy a dolgozók iskoláit látogatók érkezésükkor már 8 órás fáradtságot, feszültséget hozhatnak magukkal. Megfelelő tapintattal, hangulat biztosításával csökkenteni lehet az átállás időtartamát.

Ezt a művelődési formát egyre fiatalabbak keresik fel (az okok eléggé ismertek), s gyakran hordoznak magukban tudománytalan nézeteket, szokásokká merevedett, sokszor zavaró cselekvési formákat (rágógumi rágása az órákon, beleszólás a tanári magyarázatba, az öltözködésben és ápoltságban megnyilvánuló sajnos egyre gyakoribb szélsőségek stb...) Ezeket a kilengéseket az osztálytanteület, az iskolai makroklima pozitív példái, a negatív jelenségekre történő nyugodt, egyértelmű testületi reakció az alkalmas hallgatók bevonásával — ha nem is máról-holnapra — tompíthatja, jó esetben fel is számolhatja.

Végül nem szabad elfeledkeznünk arról sem, hogy a mechanikus emlékező-képesség általában gyengébb a felnőtteknél, adatokat tehát nehezebben raktároznak el, viszont az intellektuális memoria (kombináció, alkalmazás) a felnőtt korban teljeseedik ki.

Ha az elmondottakhoz hozzátesszük a *tanárok egymás közötti viszonyát*, amely mind az iskolai makroklima, mind az osztály életét meghatározó mikroklima alakításában jelentős tényező, s amely az egymás munkája iránti érdeklődésben (óralátogatás, elemzés, egy-egy jó könyv, film, színdarab és más hasznos tapasztalat átadása stb.) jut kifejezésre, akkor ismét fontos tényezőre utalunk, amely munkánkban jól kamatoztatható.

A *tanár-diák viszony* ugyancsak meghatározó munkánk eredményességében. Ennek kialakulásában nagy szerepe van az adáson és követelésen nyugvó, helyesen alkalmazott, a fokozatosság elvét figyelembevevő szigornak, a tanár közéleti tevékenységének, amely nem egy hallgatónak örömet okoz. Ezek a hallgatók büszkéek arra, hogy ilyen tanár tanítja őket.

A pozitív tényezők mellett hadd utaljak néhány olyanra is, amely *gátolja a kapcsolatok alakulását*, elmélyülését. Más vonatkozásban már volt róla szó, de ide is tartozik, a korosztályokat átfogó élmények szegénysége, vagy hiánya. Amit az idősebbek — egyre kevesebben vagyunk — átéltek, az a fiataloknak éppúgy történelem, mint a régmúlt idők történései, élete. Ennek bemutatása nehéz feladat, mert a szubjektivitás küszöbén megbotolhat a tanár. A nehézségek legyőzése nem könnyű. A vívódó őszinteség megérzése azonban a sunyikat is többnyire lefegyverzi.

Dolgozatom végére hagytam három kérdést: az ún. intenzív tagozatot, a szakmunkás bizonyítvánnyal rendelkezők „ugratós” vizsgáját, s a mostani szervezésben működő dolgozók középiskolájának kérdését.

Egy első intenzív osztály vizsgaelnökeként gyűjtöttem benyomásaimat. Ez a képzési forma, éppen az időnyerés miatt, igen népszerű a dolgozók között. Időt nyernék, de vajon életet is? Életet is, amelyet a társadalom hasznosít? Korábban én is tanítottam ilyen osztályban, akkor azonban a kerületi pártbizottság szűrőjén kellett átjutniuk a jelentkezőknek. Az alkalmassági fokot mérők között középiskolai pedagógusok is voltak. Még ilyen gondos válogatás mellett is átsusztak olyanok, akik menet közben bizonyultak alkalmatlanoknak. A rendelkezések szerint az elnöknek át kell néznie az írásbeliket, mind a magyart, mind a matematikát. Én is megtettem ezt, és akkor láttam, hogy 31 vizsgázó közül mindössze hárman írtak három-három oldalt a megjelölt témáról (egy Shakespeare dráma főszereplőjének jellemábrázolása). Az osztály fele csak egymásfél oldalt írt. A fogalmazási készség és a helyesírás több hallgatónál — enyhén szólva — kívánnivalókat hagyott maga után. A szöveg alaki szempontból azonban általában megfelelt.

Matematikából tizenheten írtak elégtelen dolgozatot (többen nullás dolgozatot), jeleset pedig mindössze egy hallgató. Ezek a gyenge eredmények késztettek arra, hogy átnézzem az általános iskolai bizonyítványokat is. Ez egyébként nem elnöki feladat. A dolgozatok eredményeinek ismeretében már nem volt meglepetés a hallgatók többségének közepes, vagy ennél is gyengébb átlaga.

A képhez hozzátartozik, hogy az induló 47-es létszám erősen megfogyott, a vizsgán már csak 31-en vettek részt. A zöme két munkahelyről jött. Nem lett volna tehát megoldhatatlan a korábbiakban már említett „forró drót” működtetése. Erre azonban nem került sor.

A elnöki teendők ellátásával kapcsolatban pedig azt kell megállapítanom, hogy a párhuzamos vizsgáztatás nem helyes, mert akadályozza az elnököt tevékenysége gyakorlásában. Két felelőt egy időben nem hallgathat, s így csak benyomásai lehetnek, neki pedig javaslatokat kell tennie.

A leírtakból — úgy gondolom — kiderül a problémák egy része, s talán nem túlzás azt mondani, hogy így *nem szabad* intenzív tagozatokat szervezni, még abban az esetben sem, ha arra a társadalomnak szüksége van. Úgy vélem azonban, *nincs* szüksége.

Szeretném szónak tenni a szakmunkásképzőt végzetek néhány hónapos tanfolyam utáni különbözeti vizsgás „ugratását”, évnyszerését. A szakmunkásképzőkben, korábbi tapasztalataim szerint, a gyengébb oldalhoz tartoznak a humán tárgyak. Éppen az alapozás hiányzik. Rendkívül gyenge a helyesírási készség, irodalmi ismeretük szintűgy. A történelem legfőbb, a négy év során állandóan használt alapfogalmait az elsőben kellene megtanulniuk. E tárgy tekintélye azonban az anyanyelvéhez hasonló. Leírni is fájdalmas, de általában így igaz. Történelemből nincs különbözeti, az építkezés tehát a levegőben folyik. A szakos kollegák nincsenek megelégedve, egy-egy esettől eltekintve, a reáliákból hozottakkal sem. Mire tehát az „ugratás”? Nyilván az évnyszerés a csábító itt is, de szilárd alapok nélkül hogy építkezünk tovább? Mi lesz, ha leszakad az épület? Úgy vélem a repedések elég egyértelműen látszanak már a falakon. A megoldást itt is, miként az intenzíveknél — ha egyáltalán szükség van az évkedvezményre — az emberi, de szigorú mérce jelenthetné. Ez nem áll ellentétben az alkotmányban biztosított jogokkal.

Mindaz, amit az eddigiekben leírtam hitem szerint a *jelenlegi mechanizmus* működésének eredményesebbé tételét szolgálná. Ma azonban egyre több hang hallatszik arról, hogy a dolgozók továbbtanulásának jelenlegi formája túlhaladott. Ma ugyanis mindenkinek van módja, hogy annyit tanuljon, amennyit akar, és idejében elvégezze iskoláit. A dolgozók iskolái felett tehát eljárat az

idő. Én nem osztom ezt a nézetet, de különösen nem, mióta láttam a TV-ben a korábbiakban már említett parlamenti vitát. Az ott közölt adatok szükségessé teszik e forma továbbélését, de más szervezésben. Sok-sok éves tapasztalat igazolja, hogy az egyik legfontosabb megoldásra váró kérdés a dolgozók-nál az órák látogatásának biztosítása. E tekintetben rosszul állnak a mai dolgozók iskolái, különösen a levelező tagozatok, főként amióta hetenként kétszer kell bejönniük a hallgatóknak. A tananyagban pedig mindig van olyan probléma, amely a tanári magyarázat nélkül nem oldható meg. Viszont az is igaz, hogy a munkahelyeken is adódhatnak olyan nem várt események, amelyek miatt a hallgató nem tud megjelenni az órán, mikor pedig éppen olyan téma van napirenden, amely nem nélkülözheti a tanári magyarázatot. A hiányzás kérdését — nézetem szerint — az általam „nonstop”-nak nevezett iskolatípus oldhatja meg, ahol a munkanapokon több alkalommal volna módja a hallgatónak tájékozódnia a kérdéses, őt különösen érdeklő témákban. Ezeknek az iskoláknak földrajzi elhelyezését a szükségletek megmérése alapján lehetne megállapítani. Stabil iskolavezetés és tantestület, jól felszerelt szaktantermekkel biztosíthatná az audiovizuális megoldását is, a kísérletek bemutatását, amelyek napjainkban úgyszólván teljesen hiányoznak. Az iskola tagozatokra is bontható volna. Ezen azt értem, hogy ugyanabban az épületben több iskola-típus is otthont kaphatna, lehetőség nyílnék egyéni konzultációkra is, vagy csoportosokra az év végi vizsgákat megelőző időszakban. Ez megnövelné a látogatottságot és a tanulmányi színvonalat. Talán sikerülne kiküszöbölni, de legalább csökkenteni azt a ma még nagyon élő s igen rosszul ható pekuniáris szemléletet is, amely szerint ha buktatok, a hallgató elmegy más iskolába, s én pénz, hovatovább óra nélkül maradok. Ezek szülik több esetben a beszámolókat ketteseit és az év végi vizsgák vitatható osztályzatait. A korábbiakban írtakat és javasoltakat (kapcsolat az üzemekkel, kiegyenlítő, a tanítás elkezdődését megelőző szorgalmi idő beiktatása, tájékoztató jellegű felmérők iratása stb.) a változás nem tenné feleslegessé. Sőt! Az év végi vizsgák, eredményességét, humanizálását pedig elősegíthetné egy olyan egy-kétheti időszakasz beiktatása, amikor a vizsgakérdések és az azokkal kapcsolatban felmerülő problémák megbeszélése folynék, a hallgatók részvételével, a munkahelyek jóváhagyásával, sőt ellenőrzésével a magasabb színvonalú tudás biztosítása érdekében.

Amit leírtam, jó szándékkal írtam. Látom ugyanis, hova jutott évtizedek alatt ez az oktatási forma szerencsétlen egybeesések következményeként. Az eredményeinkre pedig vigyázni kell. A szépség, jóság, igazság, nem lehet préda. Ehhez a dolgozók iskoláinak megújulása is, amelynek csak néhány szempontját érintettem, nagy segítséget adhat.

PANORÁMA

KÖZOKTATÁS—KÖZMŰVELŐDÉS—TUDOMÁNYOS ISMERETTERJESZTŐ TÁRSULAT

A szakértői bizottság, illetve a bizottság által megfogalmazott küldöttgyűlési javaslat, ajánlás alapvető célja az, hogy röviden megfogalmazza: az elkövetkező öt év során milyen módon kapcsolódják a Társulat a közoktatási és a közművelődési intézmények munkájához; miben, mely területeken és milyen módszerekkel fontos és lehetséges a TIT és az érintett intézmények, illetve intézményhálózatok együttműködésének, munkakapcsolatának továbbfejlesztése.

A fentiekből két dolog is kiderül:

1. a cím ellenére nem a közoktatás és a közművelődés mint bonyolult, szerteágazó tevékenység és a TIT kapcsolatával foglalkozunk, hiszen a Társulat keretei között folyó munka maga is közművelődés, esetenként közoktatás. a TIT bizonyos vonatkozásban besorolható ugyan a közművelődési intézmények és szervezetek hálózatába, összetett funkciója, társadalmi szervezet jellege mégis indokolja az ezen intézményekhez való viszonyulás és kapcsolódási lehetőségek tisztázását;
2. bizottságunk fő feladatának megfogalmazásából az is világossá válik, hogy a jövőben szükségesnek minősíthető feladatok nem előzmény nélküliek, nem teljesen újak, hiszen a TIT munkája eddig is szorosan, nem egyszer elválaszthatatlanul kapcsolódott a közművelődési és közoktatási intézmények tevékenységéhez.

Az érintett intézményhálózatok és a TIT szerteágazó együttműködési feladatainak közös alapelve:

1. a Társulatlak is hozzá kell járulnia ahhoz, hogy a művelődési intézmények működése demokratikussá váljék, hogy tevékenységükkel elősegítsék az önmaguk, környezetük, sorsuk, ha tetszik, történelmük alakítására képes emberek formálódását;
2. a TIT és az intézmények együttműködése révén mind a közoktatás, mind a közművelődés egészében növekednie kell a szakszerűségnek; a munkakapcsolatok formáit és módszereit is a tevékenység korszerűsítése, szakmai színvonalának emelése, az iskolai és iskolán kívüli művelődés határfokának és hatékonyságának növelése szolgálatába kell állítani.

A fenti alapelvekből az is következik, hogy a korszerűség, a szakmai színvonal, a demokrácia követelményeit a TIT-nek saját magára vonatkozóan is végig kell gondolnia. E végiggondolás első lépése az, hogy tudatosítsuk: az ismeretterjesztés korszerűsége, szakmai színvonala (tudományossága) és az ismeretterjesztés, illetve az ismeretszerzés segítésének demokratizmusa valójában elválaszthatatlan fogalmak. Nem feladatunk ebben az ajánlásban az előbbieket részletesen igazolni és kifejteni, az együttműködés, a munkakapcsolatok erősítésére és továbbfejlesztésére vonatkozó javaslatok indoklásául azonban röviden érdemes szólni e három fogalom, illetve feladat elválaszthatatlanságáról.

Az élet minden területén és így a művelődésben, vagy a szűkebb értelemben vett ismeretterjesztésben is, a korszerűség lényegét tekintve nem más, mint az adott korban, az adott társadalomban élő emberek szükségleteinek, igényeinek és érdeklődésének való megfelelés. Az adekvátság követelménye vonatkozik a közvetítésre-elsajátításra kerülő ismeretek tartalmára, vonatkozik a tájékoztatás, a tanítás-tanulás módszereire és az ismeretszerzés formáira is. A szakmai színvonal, az ismeretközvetítés-ismeretszerzés tudományossága a megvalósulás (és nem pusztán a szándék!) szintjén csak akkor érthető el, ha mind a tartalom, mind a forma, mind a módszerek nem csak abban az értelemben tudományosak, hogy a tudomány eredményein alapulnak, hanem abban a vonatkozásban is, hogy figyelembe veszik a befogadó ismeretszükségletét, előzetes tudását, tanulási képességeit és motívumait. Ez pedig nem más, mint maga az adekvátság. Az is könnyen belátható, hogy a sokféle élethelyzet, művelődési szükséglet, tanulási szándék, ismeretszerzési szokás és képesség figyelembevétele, pontosabban a tanításismeret-közvetítés, valamint az önálló tanulásművelődés segítségének ezen alapuló tervezése és szervezése a kulturális intézmények demokratikus működésének leglényege.

Az alábbiakban következő átfogó, és esetenként részletfeladatokat is érintő javaslatokat az foghatja egységes keretbe, hogy valamennyi elősegítheti a közoktatási és a közművelődési intézmények munkájának korszerűbbé, színvonalasabbá tételét, hogy a kulturális demokrácia feltételeinek javításával hozzájárulhat a tanulás, az ismeretszerzés határfokának növekedéséhez, végsősoron a művelődési tevékenység embert szolgáló, ha tetszik, a társadalmi fejlődést segítő-biztosító szerepéhez.

A. A közoktatási intézmények és a Tudományos Ismeretterjesztő Társulat

Mind az oktatásról szóló 1985. I. törvény végrehajtása, mind a közoktatás távlati fejlesztési programjának teljesítése szükségessé teszi, hogy a közoktatás problémái ne maradjanak csak tárca feladatok, illetve, hogy a közoktatás előtt álló teendők megvalósítását átfogó társadalmi-gazdasági program, illetve cselekvéssorozat segítse. Ebben az átfogó társadalmi, gazdasági programban feltétlenül jut, juthat szerep, feladat a Tudományos Ismeretterjesztő Társulatnak is.

A közoktatási célok és törekvések ismeretében az alábbi területeken szükséges a TIT tevékenységének erősítése és továbbfejlesztése:

a) a tanulók vonatkozásában

a szerteágazó feladatrendszerből a TIT a tehetséggondozás, a hátrányos helyzetűek felzárkóztatása, a gyermek és ifjúságvédelem megelőzési formáinak gazdagítása, az egész napos foglalkoztatás bővítése és színvonalasabbá tétele, az iskola közművelődés funkcióinak erősítése és az iskola, az iskolai élet demokratizálása-feladatcsoportokból részesülhet, kell hogy részesüljön elsősorban.

A tehetséggondozásban való részvétel formái nem ismeretlenek a Társulatban, hiszen ezt szolgálták, vagy legalábbis ezt célozták eddig is a tudománybaráti körök, az előbbinél jóval kisebb számú ismeretterjesztő szakkörök, illetve, bizonyos értelemben az egyetemi előkészítők is. A jövő feladatait ebben a vonatkozásban elsősorban az jelenti, hogy mindhárom eddig kialakult forma számát növelni kell, hogy szükséges az ilyen típusú

ismeretszerzési alkalmak módszertani korszerűsítése, mindennek előtt a tanulók aktivitásának, alkotótevékenységének, önálló munkájának megerősítésével. A számszerű növelés egyrészt azt jelenti, hogy a baráti köröket és szakköröket a középfokú oktatásban is el kell terjeszteni, illetve, hogy — az iskolai törzsanyag várható szűkülése miatt — az eddiginél sokkal több tudományterületre szükséges kiterjeszteni.

Az iskolarendszer egészét érintő fontos feladat az idegennyelv-oktatás fejlesztése. Ebben az eddiginél is nagyobb szerepet kell vállalnia a TIT-nek, különösen azokon a helyeken, településeken és azokban az iskolatípusokban, ahol az idegennyelv-oktatás a közeljövőben iskolai keretek között nem kaphat az eddiginél több óraszámot, illetve nagyobb hangsúlyt. Az egésznapos ellátás formáinak bővítése feladatban egyrészt a napközis foglalkozások színesítésének segítése, másrészt az egy-egy tantárgyhoz nem kötődő, vagy nem köthető közművelődési jellegű formák meghonosítása, illetve gazdagítása révén vehet részt a TIT. (Pl. komplex esztétikai nevelést biztosító formák, különféle célú és tartalmú önképzőkori tevékenység, játékos ismeretterjesztő programok stb.) Az iskola közművelődési funkcióinak erősödését, a fentebb felsorolt ismeretterjesztő formák mellett, ismeretterjesztő kirándulások, terepmunkák és terepgyakorlatok, ismeretterjesztő országjárások, illetve nyári táborok szervezésével is szolgálhatja a Társulat.

A megelőzésre koncentráló gyermek és ifjúságvédelmet önismereti körökkel, egyéni és csoportos tanácsadásokkal, illetve ma még nemlétező formák kimunkálásával segítheti a TIT.

Az iskolai élet demokratizálását segítheti a TIT, ha részt vállal a diák önkormányzat vezetőinek és tagjainak speciális felkészítésében és „továbbképzésében”, ha a KISZ-szel is együttműködve segít a demokratikus jogokkal való éléshez szükséges jártasságok, készségek és ismeretek megszerzésében, ha ezekhez egyfajta „gyakorló” terepet is biztosít. Különösen kisebb településeken hasznos és fontos lehetne, ha az iskolatanácsok munkájában a TIT helyi szervezetének képviselői is részt vennének.

b) *A pedagógusok, illetve az iskola felnőtt dolgozói vonatkozásában*

Régi törekvése a Társultnak, hogy a maga lehetőségeivel és eszközeivel résztvállaljon a pedagógusok, önművelésének segítésében, illetve szervezett továbbképzésében. Ez egyrészt a megyei pedagógustovábbképző intézetekkel való együttműködésben, illetve bizonyos szabadegyetemeken meg is valósult. Ahhoz, hogy a munkaterület továbbfejlődjék, szükséges a társulati szabadegyetemi kínálat gazdagítása egyfelől, illetve a szabadegyetemi formában való részvétel „hivatalos” továbbképzésként való elismerése másfelől. (Mindez igaz a pedagógusok számára szervezett, illetve szervezhető nyári egyetemekre vagy nyári szemináriumokra is).

Részt kérhetne és vállalhatna a Társulat az általános iskolákban tervezett szabadidő szervezők felkészítésében, tájékoztatásában esetleg továbbképzésében is. Ennek révén segítheti mind az iskola közművelődési funkciójának erősítését, mind az egésznapos foglalkoztatás gazdagítását, mind az iskolai létesítmények hét végi és nyári igénybevételeének bővítését, illetve a nyitvatartás tartalmi szempontú gazdaságosságát.

Feltétlenül szükséges erősíteni, nem egy helyen megteremtteni a *TIT és az iskolarendszerű felnőttoktatás* tervszerű, szervezett, színvonalas együttműködését. A közeljövőben az együttes munka leginkább kínálkozó lehetőségét a fel-

nőttoktatásban bevezetendő nyitott fakultációs rendszer adja. A TIT e területen szerzett tapasztalatait és a Társulatba tömörült különféle szakmájú szakemberek segítségével sokat segíthet az idegennyelv-oktatásban, a számítástechnikai képzésben, de a fakultációs rendszer keretében tervezett ún. közhasznú ismeretek elsajátíttatásában is. (pl. titkárnőképzés, háztartási ismeretek stb.)

Változatlanul mutatkozik igény analfabéta tanfolyamok, illetve magánvizsgára előkészítők szervezésére. Szükséges és lehetséges a Társulat részvétele — később kidolgozandó szervezeti keretek és formák között — a felnőtt szakmunkásképzésben.

Ahhoz, hogy a Tudományos Ismeretterjesztő Társulat a közoktatási feladatok végrehajtásában eredményesen működjön közre, illetve hogy a közoktatási intézmények és a Társulat kapcsolata tervszerű, folyamatos, a szükséges és ésszerű munkamegosztáson alapuló legyen, mind a tervező, mind a szervező, mind a lebonyolító fázisban a TIT-ben és az iskolában is, szemléletbeli és munkamódszerbeli változásokra van szükség. Ezek közül a legfontosabbak:

1. Az ad hoc jellegű, egyes rendezvényekre vagy sorozatokra, vagy akciókra szorítkozó munkakapcsolatot fel kell váltania, illetve ki kell egészítenie a közös feladatok tervezésére és végiggondolására, a szervezésre és az eredmények együttes értékelésére is kiterjedő együttműködésnek.
2. Szükséges a társulati propaganda munka hatékonyságának javítása. Elengethetetlen, hogy a TIT saját programjainak megszervezésekor, illetve a programajánlaskor a szervezésnek, a „reklámozásnak” ne csak, és ne elsősorban a hivatali útjait válassza (igazgatóknak szóló körlevél, ellenőrzőbe való beírás stb.), hanem forduljon közvetlenül az érintettekhez, a tanulókhoz, illetve a pedagógusokhoz.
3. Az iskolai ismeretterjesztés kapcsolódjon az oktató-nevelő munkához, hangulatában, módszereiben, a részvétel önkéntességében maradjon oldott, közművelődési alkalom.
4. A pedagógusok ma is és a múltban is nagy arányban vesznek részt a TIT tevékenységében. Mégis szükséges, hogy a Társulat az ismeretterjesztő munkába való bekapcsolódásukra (különösen a középiskolákban és az egyetemeken) az eddigieknél nagyobb gondot fordítson.
5. A tartalmas együttműködés szükségessé teszi országos szinten az OPI-val és az Oktatókutató Intézettel, fővárosi és megyei szinteken a Pedagógiai Intézettel, illetve a pedagógusképző intézetekkel való szakmai kapcsolat erősítését. Mindez jelenti, az OPI-t illetően, a választmányok, illetve a társulati tanácsok és munkabizottságok, valamint az OPI különböző bizottságainak rendszeres munkakapcsolatát; jelenti, illetve jelentheti közös kiadványok megjelentetését, módszertani anyagok összeállítását; jelenti és jelentheti — szükség esetén — a bizottságokban való kölcsönös képviseletet; a kutatási és kísérleti eredményekről való kölcsönös tájékoztatást, illetve kiadványcserét.

Fővárosi és megyei szinten a szorosabb munkakapcsolat a pedagógus továbbképzés formáinak gazdagságát, közös kísérleteket, a résztvevők szempontjából eredményesebb hosszú és rövidtávú akciókat eredményezhet elsősorban.

6. Az újonnan alakult-alakuló iskolatanácsokkal összefüggésben, illetve a szülők pedagógiai kultúrájának növelése, valamint a szülők és az iskola együttműködésének erősítése érdekében a Társulat és a Hazafias Népfront munkakapcsolatának ki kell egészülnie a közoktatás előtt álló feladatok megvalósításának elősegítésével.

B. A közművelődési intézmények és a Tudományos
Ismeretterjesztő Társulat

Szakértői munkabizottságunk csak az ún. hagyományos közművelődési intézményekkel való munkakapcsolat továbbfejlesztési lehetőségeit tekintette át. Tette ezt azért, mert a közművelődési szempontból nagyon jelentős szerepet játszó tömegkommunikációval más munkabizottság foglalkozik. A közművelődésben tapasztalható új tendenciák ugyanakkor szükségessé teszik, hogy érintőlegesen szóljunk a hagyományos intézmények keretei között, vagy azokon kívül szerveződő közművelődési egyesületek, illetve mozgalmak és a Társulat viszonyáról is.

A közművelődés sokat emlegetett sokszektorúsága és szerteágazó volta nagyon megnehezíti, hogy röviden szólni lehessen az elkövetkező évek alapvető közművelődési feladatairól. Éppen ezért — szükségszerűen a teljesség igénye nélkül — csak azokra a legfontosabb kérdéskörökre, gondolati csomópontokra koncentrálunk a TIT és a közművelődési intézményhálózat együttműködési lehetőségei kapcsán, amelyek véleményünk szerint, valóban minden intézménytípus tevékenysége szempontjából fontosak.

a) *A művelődési otthon hálózat és a TIT*

Bármennyire is közhelynek tűnik, feltétlenül igaz az, hogy a közművelődés egyik alapintézményeként deklarált, illetve alapintézményének nyilvánított művelődési otthonok a megújulás, bizonyos vonatkozásokban a gyökeres változás nem kevés konfliktust okozó stádiumában vannak. A megújulás és a változás természetesen minden fennmaradni szándékozó és fennmaradni tudó szervezetre jellemző, illetve jellemző kell, hogy legyen.

A művelődési otthonokra mégis azért tartjuk szinte „*differencia specifica*” jellegűen igaznak a változás és megújulás szükségességét, mert esetükben az intézménytípus alapvetőnek mondott funkciója, szerepköre, illetve a gyakorlati funkcionálás és — nemritkán — az intézménnyel szemben támasztott hivatalos elvárások között is konfliktus, esetenként szakadék van.

A művelődéspolitikai által megfogalmazott, illetve a művelődési otthoni szakmán belül többé-kevésbé elfogadott alapvető cél az, hogy ez az intézménytípus váljon a közösségi művelődés színterévé; biztosítsa a művészek és a közönség találkozását; segítse az egyén művelődését; kapcsolódjon szorosan az időszerű helyi, társadalmi-gazdasági-politikai feladatokhoz, vállaljon részt ezek megoldásában; adjon segítséget a természet és a társadalomtudományi, valamint a közhasznú ismeretek fejlesztésében; legyen a helyi társadalmi nyilvánosság egyik fontos színtere. Bármennyire is nem tegnap keletkezett ez a feladat-megfogalmazás, az biztos, hogy a mai művelődési otthonok a gyakorlatban alig, vagy egyáltalán nem tudják ezt a szerepkört betölteni. Nem az a jellemző, hogy a művelődési otthon ma az egyének és az önként szerveződött csoportok aktív alkotó tevékenységének színhelye; hogy a hasonló adottságokkal, érdeklődéssel, a megegyező érdekekkel rendelkezők önkéntes csoportszerveződését szakemberek, eszközök, anya-

gi támogatás és intézményi háttér biztosításával segíti elő. Mint a helyi társadalom, illetve a vonzáskörzet közéletének színtere és szervezője sem funkcionál ma még általában.

A fenti sok negáció nem azt jelenti, hogy nem megfelelő ezen intézményhálózat alapfunkciójának meghatározása, csupán azt, hogy szemléleti okok, objektívnek nevezhető akadályok (épületbeli feltételek, anyagiak, támogatási rendszerbeli sajátosságok stb.), s a fő feladatnak ellentmondó ún. külső elvárások, valamint a szakma belső problémái is rendkívüli mértékben lassítják a kívánatosnak tartott szerepkör kibontakozását és betöltését.

A fentiek két okból is lényegesek: egyrészt azért, mert a jelen helyzet ellenére a művelődési otthon hálózat és a TIT munkakapcsolatának, együttműködésének lehetőségeiről a művelődési otthonok elengedhetetlennek látkozó funkciója tükrében kell már ma gondolkodni. Lényeges mindez azért is, mert a különféle művelődési intézményeknek és szervezeteknek, ezek sorában a TIT-nek is feladata, hogy az új szerepkör kialakulásában, társadalmi elfogadtatásában, illetve megvalósításában résztvállaljon.

Ha a művelődési otthon alapvetően az egyének és az önként szerveződött csoportok aktív, alkotó tevékenységének színhelye, akkor a Tudományos Ismeretterjesztő Társulat akkor tud ezzel az intézménytípussal érdemben, az intézmény, illetve az intézménybe járók számára nélkülözhetetlen, vagy legalábbis hasznos módon együttműködni, ha:

- a soraiba tömörült értelmiség segítségével segít a sokféle művelődési szükséglet és érdek artikulálódásában; ha segíti az önkéntes csoportszerveződést, ha az értelmiség maga is helyet kér közösségi alkotó tevékenységre, együttes művelődésre ebben az alapvető intézménytípusban;
- közreműködik a helyi társadalmi-gazdasági-politikai feladatok megfogalmazásában, az ezek megvalósítását szolgáló művelődési részfeladatok ki-munkálásában;
- az eddiginél sokkal differenciáltabb, a valóságos szükségleteket, tényleges emberi igényeket és érdeklődést kielégítő ismeretszerzési-ismeretterjesztési forma, téma és módszer kínálattal rendelkezik;
- segít abban, hogy a lakossági érdekek és vélemények valóban megjelenjenek a művelődési otthonok munkájának tervezésében, ha hozzájárul az intézmények tevékenységének demokratikus kontrolljához.

A Társulat ezeket a feladatait csak akkor tudja betölteni, ha a következő küldöttgyűlési ciklusban is alapvető feladatnak tekinti a saját tagságával való viszony szorosabbra fűzését, illetve azt az „értelmiség-gondozó” funkciót, amely nemcsak az értelmiség önművelésének segítségét jelenti, hanem azt is, hogy ösztönzi, felkészíti az értelmiséget arra az aktív és folyamatos közéleti szerepvállalásra, amely nélkülözhetetlen az egyes települések lakosságának helyi társadalommá szerveződéséhez.

A művelődési otthonok nélkülözhetetlennek tűnő szerepkörének betöltését a TIT akkor tudja igazán segíteni, ha jól sáfárkodik a csak rá jellemző sajátossággal, hogy az egyetlen olyan művelődési célú társadalmi szervezet, amelyik mindenféle szakmájú és beosztású értelmiséget tömörít. Vagyis, ha a csaknem mindig komplex módon, problémaközpontúan felmerülő művelődési igényeket (a TIT szervezetben elvileg könnyűszerrel biztosítható) interdiszciplináris módon és megközelítésben elégíti ki.

b) *A könyvtárak és a TIT*

Az ugyancsak alapintézménynek tekinthető közművelődési könyvtárak és a TIT munkakapcsolatának továbbfejlesztéséről gondolkodva alapvető kérdésnek azt tekinthetjük, hogy e kapcsolatnak — a művelődési otthonokhoz hasonlóan — túl kell lépnie az eddig kialakult, már-már hagyományosnak nevezhető, formailag vagy lényegét tekintve közös rendezvényeken. Nem arról van szó, hogy a jövőben nincs szükség közös író-olvasó találkozókra, vagy nincs létjogosultsága azoknak a rendhagyó könyvtári óráknak, amelyek esetenként a TIT közreműködésével is zajlanak, hogy nem kell együttműködni a különféle típusú szocialista brigádvetélkedők előkészítő-felkészítő szakaszaiban, hanem arról, hogy a Társulat egyszerre segítő és segítségkérő jelleggel kapcsolódhat a közművelődési könyvtárak hagyományosan deklarált hármas funkciójához: az információ, a nevelés és a szórakoztatás feladatkörhöz.

E teljesebbkörű és teljesebb értékű kapcsolódás eredményezheti egyrészt az együttes programok számának növelését, és mindenekelőtt hatásfokának javítását, ugyanakkor mindkét szervezetet hozzásegítheti saját feladatköre színvonalasabb, szakszerűbb és korszerűbb ellátásához is.

Az együttes, közösen tervezett és szervezett programok közül folytatandóknak, illetve megteremtendőnek tekintjük az alábbiakat:

- író-olvasó találkozások, illetve azok érdemi előkészítése;
- rendhagyó irodalomórák a könyvtárban, a könyvtár használatát megtanító, legkülönbözőbb módszerű foglalkozások (akár az óvodás kortól elkezdve!);
- különböző kiadói, folyóirat szerkesztőségi ankét (beleértve a jellegzetesen ismeretterjesztő folyóiratokat);
- könyvbemutatók, könyvpremierek.

A Társulat ezen rendezvényekben részint foglalkozásvezetők biztosításával, részint az előkészítés, illetve a továbbvitel fázisában kaphat az eddiginél több feladatot.

A folyamatos, a „kölcsonös segítségnyújtást” jelentő együttműködési lehetőségek:

- minden ismeretterjesztő alkalmon helyet kell kapnia a könyvajánlásnak, a témához kapcsolódó könyvek bemutatásának, illetve annak a tájékoztatásnak, hogy az adott témakörrel összefüggésben a helyi könyvtár milyen információkat adhat, milyen folyóiratokkal, könyvekkel áll rendelkezésre;
- mindenütt, de különösen a kistelepüléseken, a könyvtár bázisává, támaszpontjává válhat az adott TIT szervezetnek. Ez egyrészt jelentheti azt, hogy a könyvtár otthont ad a társulati műhelyfoglalkozásoknak, hogy segít az ismeretterjesztés-ismeretszerzés szempontjából fontos demonstrációs kelléktár gazdagításában, hogy befogadja, illetve gazdájává válik a helyi TIT tagokat, illetve az ehhez kedvetérző értelmiségieket összefogó értelmiségi kluboknak;
- fontos lenne, hogy a könyvtárosok mindenütt aktív társulati taggá váljanak, hogy — ismétcsak főleg a kisebb településeken — a TIT szervezetek tevékenységét meghatározó testületekben is résztvegyenek. Csak így tudná a két szervezet az emberek művelődési igényeinek, érdeklődésének alakulására vonatkozó információit gazdagítani, illetve a külön-külön vagy együttesen szervezett művelődési programok eredményességének esélyeit javítani.

c) A TIT és a mozgókép

A modern közvetítési eszközök robbanásszerű fejlődése, a mozgókép forradalma teszi szükségessé és magyarázza, hogy a jövőt illetően nem egyszerűen a mozihálózat, illetve a mozi és a TIT együttműködését kell végiggondolni. Erre a másszempontú megközelítésre azért is szükség van, mert a mozgóképhez való társulati viszony, illetve viszonyulás még, a korábban tárgyalt területeken tapasztalható módon és megszorításokkal sem tekinthető valamiféle külső szervezethez vagy tevékenységi formához való viszonyulásnak. Azért nem, mert a jövő ismeretközvetítése, ismeretszervezése, s így a társulati ismeretterjesztés sem választható el a mozgókép alkalmazásától.

Legalábbis a szakirodalomban eléggé közismert és elfogadott megállapítás az, hogy a mozgókép forradalma együtt jár a hagyományos terjesztési formák (pl. a mozi) háttérbeszorulásával, s hogy mind a szervezett, mind az egyéni ismeretszerzésben feltétlenül számítani kell az új formák (pl. video, kábeltelevízió) előretörésére. Az is köztudott, hogy mindegyre a művelődés egésze nem készült fel, s a TIT is adós a mozgókép terjesztő intézmények és a saját tevékenységének végiggondolásával, összehangolásával.

A Társulat ezzel összefüggő legfontosabb feladatai a közeljövőben:

- panaszkodás és sajnálkozás helyett szembe kell néznünk azzal a világméretű jelenséggel, amit a pusztán szóbeliség devalválódásának, illetve a vizualitás felértékelődésének nevezhetünk. A jelenségre való egyetlen értelmes reakció a vizualitás nagyobb szerephez juttatása az ismeretközvetítésben, az ismeretszerzésben;
- a szemléltetés általában vett fejlesztésén túl (ami változatlanul feladat) kiemelt figyelmet érdemelnek az új típusú kommunikációs eszközök, mindenekelőtt a video. Ezzel összefüggésben nemcsak az a TIT feladata, hogy programjain alkalmazza, méghozzá a video teljes lehetőségeit kihasználva alkalmazza ezt az eszközt, hanem az is, hogy részt vállaljon a video társadalmilag hasznos használatának megtanításában, a jó alkalmazás módszereinek széles körű oktatásában és terjesztésében;
- változatlanul feladat a rendelkezésre álló és felhasználható mozgóképek széles körű ismertetése mind a társulati tagság, mind a Társulat szolgáltatásait igénybevevők körében. Minden tapasztalat azt igazolja, hogy feltehetően elsősorban információhiány miatt még a meglévő film és video anyagok kihasználtsága is nagyon alacsony.
- a TIT betölthetne egyfajta társadalmi megrendelő szerepet a közművelődési mozgókép készítő műhelyek irányában, felmérve, illetve összeítve és rendszerezve az ezzel kapcsolatos igényeket;
- a TIT és a mozgókép közvetítés gyakorlati munkakapcsolatában, egyrészt túl kell lépni a művészeti ismeretterjesztésen, másrészt az itt kialakult formák korszerűsítése is feladat. A Társulat sokat segíthet abban is, hogy a jelenleg már akutnak mondható válsággal küzdő filmklub-mozgalom megújuljon, s hogy betölthesse eredeti funkcióját, nevezetesen, valóban a művészeti nevelés egyik eszköze, a filmértő közönség „nevelő-iskolája” legyen. Ez nemcsak azt követeli, hogy a TIT-es filmklub előadások viták érdemiek és tartalmasak legyenek, hanem azt is, hogy a Társulat segítsen (előadók, vitavezetők képzésével, módszertani klubok működtetésével, kiadványokkal stb.) a minőségi fejlődés feltételeinek megteremtésével.

ANDRAGÓGIAI ÉRTELMEZŐ SZÓTÁR

A Társulat egész tevékenységének korszerűsítése és szakszerűbbé tétele elengedhetetlenül teszi a mozgókép forradalma folyamatainak nyomonkövetését. Mindezt azonban csak akkor tudja megvalósítani, ha az ezzel foglalkozó intézményekkel és szervezetekkel sokkal szervezetebb munkakapcsolatot alakít ki, illetve ha a témában szakértő embereket az eddiginél jobban bevonja a tervező, a módszertani megújító és lebonyolító feladatokba.

d) *A TIT és a múzeumok*

A múzeumok közművelődési tevékenységének dinamikus fejlődésével párhuzamosan egyre inkább jelentkezett az igény az elmúlt években a múzeumok és a Társulat együttes munkaformáinak kialakítására, illetve továbbfejlesztésére. Különösen Budapesten, de néhány nagyobb városban, illetve megyeszékhelyen ki is alakultak az együttműködés különféle formái: a múzeumi séták, a kihelyezett szabadegyetemek, s közösen szervezett tárlatvezetések, vagy az iskola, a múzeum és a TIT együttes munkájával megvalósuló rendhagyó múzeumi órák. A múzeum látogatás fontos részét képezi a társulati tevékenység egyik népszerű formájának, az országjáró túráknak is.

A továbbfejlesztés feladatai:

- a múzeumokkal való együttműködést, a múzeumi közművelődési tevékenységhez való kapcsolódást a lehetőség szerint minden TIT szervezetben meg kell honosítani;
- ahol erre csak mód kínálkozik, ösztönözni kell a múzeumokban szerezhető ismeretek igénybevételére, fel kell hívni a figyelmet az adott témához kötődő állandó vagy időszakos múzeumi kiállításokra;
- meg kell vizsgálni annak a lehetőségét, hogy a tanulók hét végi és nyári foglalkoztatásában a TIT és a múzeumok az eddiginél több együttes programjával (pl. közösen szervezett táborokkal) lépjenek fel.

6. *A társulati lapok és a közoktatási, közművelődési intézmények*

A TIT megelőző küldöttgyűlései hangsúlyozták egyrészt a szóbeli és az írásos ismeretterjesztés eddiginél szervesebb kapcsolatát és egymásraépülését, másrészt a társulati írásos ismeretterjesztés, valamint a közoktatási és közművelődési intézmények tevékenységének szorosabb kapcsolatát. Munkabizottságunk e két nagy feladatcsoport közül csak a másodikra vonatkozó ajánlásokkal foglalkozik.

A társulati lapok (Valóság, Élet és Tudomány, Természet Világa, Egészség, Föld és Ég) közoktatást, illetve a különféle közművelődési tevékenységeket segítő hatása, illetve e szerepkör eddiginél hatékonyabb betöltése csak akkor képzelhető el, ha mind a lapok, mind az intézmények nagyobb figyelmet fordítanak egymás feladataira, problémáira és tevékenységére. Ennek alapfeltételei:

- a lapok tartalmának vonzóbbá tétele, ami valójában nem jelent mást, mint azt, hogy az írásos ismeretterjesztés fórumainak is ismernie kell a befogadók, jelen esetben az olvasók igényeit és érdeklődését, illetve ezen igények és érdeklődés módosulásait;
- az eddiginél megbízhatóbb információkra van szükség, a lapok által megcélzott réteg és a tényleges olvasók táborának egybeeséséről, illetve eltéréseiről;

- mind az iskolai oktatásban, mind a közművelődési intézmények tevékenységében nagyobb szerepet kell kapnia az ismeretterjesztő folyóiratok és lapok ajánlásának, illetve az ezekben megjelenő tanulmányok, cikkek, írások „felhasználásának”;
- a már bevált, illetve az ezután megteremtendő és megteremthető ismeretszerzési formák és akciók tervezése és lebonyolítása során az eddiginél szervezetebben és kiterjedtebben igénybe lehet és kell venni a társulati lapokat. (pl. a legkülönbözőbb iskolai vagy közművelődési versenyekhez illetve vetélkedőkhöz, cikksorozatok, tesztlapokat, háttéranyagokat adhatnak, szakkörök „tananyagát” egészíthetik ki.
- valószínű, hogy — mindenekelőtt a Valóság és a Természet Világa — a pedagógusok illetve a közművelődési szakemberek önképzésének segítségével, valamint szervezett továbbképzésében is fontosabb szerepet kaphatnak a jelenleginél.

*

Mind a közoktatási, mind a közművelődési intézmények és szervezetek, mind a Tudományos Ismeretterjesztő Társulat nyerhet azzal, ha munkakapcsolatuk, együttműködésük minden ma még létező formális elmét felszámolva a lényegre, vagyis a tanuló, a művelődő, illetve a tanulásba a művelődésbe bevonható emberekre koncentrálnak. A sajátos funkciókat és lehetőségeket figyelembevevő tényleges munkamegosztás, a tervezéstől a lebonyolításig tartó rendszeres munkakapcsolat azt eredményezheti, hogy mindhárom „fél” a jelenleginél lényegesen többet tudhat mindazokról a művelődési igényekről, érdeklődésről, tanulási-ismeretszerzési képességekről, amelyek azokat az embereket (gyermeket és felnőtteket egyaránt!) jellemzik, akik ismeretszerzésének segítésére, tanítására hivatott.

A formalitásmentes együttműködés jó eszköz arra is, hogy a közoktatásban, a közművelődésben dolgozó értelmiség, értelmiségi hivatásához méltó aktivitással és színvonalon vegyen részt az oktatásban és az iskolán kívüli ismeretszerzésben; hogy mind a főhivatásban végzett munkáját, mind a társadalmi tevékenységnek nevezhető feladatait, mind a közéleti funkcióit a jelenleginél szakszerűbben, korszerűbben végezhesse, s hogy munkája társadalmi hasznosságát jobban érzékelhesse.

Andragógiai Értelmező Szótár

Kiadja a TIT Budapesti Szervezete és Bp. Főváros Tanácsa
Művelődésügyi Főosztálya, 1982. Szerk.: Csiby Sándor

Agytrösztmódszer: az interjúmódszer kiszélesített változata. Angliában alakult ki, a BBC rádió gyakorlatában. Lényege, hogy 4—5 szakértő írásban előre beadott kérdésekre válaszol, amelyekről a közönséggel való találkozáskor értesülnek először. A kérdéseket a moderátor előzetesen elrendezi, majd a közönség előtt is hangosan felolvassa. A sok kérdésre való tekintettel a szakértők két perc időtartamban foglalják össze mondanivalójukat. Érdeklődést kiváltó komplex módszer, amelyet a Magyar Televízió is alkalmaz fórumműsoraiban.

Moderátor (lat.): az a személy, aki bevezeti és ösztönzi az ismeretterjesztés helyileg szervezett aktivizáló módszereit (fórum, zűmmögő csoport, impulzusmódszer). Feladata a rendezvények tartalmi előkészítése (kérdések összegyűjtése), gondoskodás arról, hogy minden lényeges, jelentős javaslat választ kapjon. Ügyel arra, hogy a rendezvény ne térjen el az eredeti témától; kiközlenti az előadást a holtpontról; feladata, hogy hangulatteremtő szavakkal megnyissa az előadást, és ő mondja a zárószót, összefoglalva a leglényegesebb kérdéseket.

Fórum: egy vagy több szakértővel, társadalmi-politikai vezetővel folytatott nyílt beszélgetés. Témája legtöbbször valamilyen közéleti, gazdasági, társadalmi kérdés, megoldásra váró feladat. Nem kiscsoportos jellegű, hanem előadótermi forma. (Pl. Nők fóruma, Nyugdíjasok fóruma stb.)

Elterjedt formája, hogy közéleti vezetőket hívnak meg, számoljanak be munkájukról, terveikről, s válaszoljanak a lakosság kérdéseire. Más változata szerint a résztvevőket már úgy hívják össze, hogy mondják el, mit tennének, ha ők lennének az illető lakóhely, munkahely vagy szakterület vezetői, s a szakértők arra válaszolnak, hogy mi lenne megvalósítható, mi nem a felvetésekből.

Aktivitás: cselekvési kedv, értelmes, célszerű, tevékeny magatartás. Az egyéni gondolkodó, cselekvő részvétele a tanulás folyamatában. Az aktív tanulás nem egyoldalú memorizálást, hanem céltudatos közreműködést, tevékenységet jelent az ismeretek elsajátításában és azok gyakorlati alkalmazásában. A felnőtt tanuló aktivitását elősegíti társadalmi gyakorlata, a munka során szerzett tapasztalata. Mindkettő azonban negatív transzfer hatást is eredményezhet.

Transzfer (lat. „átvisz” szóból): a tanulás folyamatában érvényesülő törvényszerűség: a korábban tanultaknak a későbbi feladatok megtanulására kifejtett segítő vagy gátló hatása (pozitív transzfer, negatív transzfer). A felnőttek tanulásában a régi iskolai emlékek csakúgy, mint a napi munka, a munkahely hatása, a társadalmi gyakorlat során szerzett élmények, tapasztalatok, kialakult nézetek, szokások, olvasmányok, a sajtó, tv, rádió információ transzferálódnak.

Aktivizáló módszer: az ismeretterjesztés folyamatában azoknak a módszereknek és eljárásoknak a gyűjtőfogalma, amelyeknek célja a hallgatók fokozottabb tevékenységre való készítetése. Az aktivizáló módszerek alkalmazásának az az alapelve, hogy az ismeretátadó (előadó, oktató, tanfolyamvezető) csak egyik tényezője az oktatás folyamatának, és az ismeretsajátítás hatékonyabb, ha résztvevők is kifejezésre juttathatják az átadott ismeretanyaggal kapcsolatos reprodukív és produktív képességüket (kérdés-felelet, a hallgatók kis-előadásai, gyakorlat, otthoni feladat, beszélgetés, vitélkedő stb.).

A korszerű oktatás alapkövetelménye olyan didaktikai munkáltató eljárások alkalmazása, amelyben a tanuló nemcsak passzív befogadó, hanem gondolkodó, cselekvő, alkotó partner. Ez a munkáltatás intellektuális és manuális tevékenységekre vonatkozik.

Erre a legalkalmasabb oktatási szituáció az egyéni és a kiscsoportos foglalkozás, de a frontális munka is lehet tevékenységre ösztönző, problémahelyzet-teremtéssel, állásfoglalást, kritikát, igénylő viták provokálásával. Aktivitást igénylő viták provokálásával. Aktivitást igényel az önálló anyaggyűjtés, a programozott feladatsorok megoldása és a munkafüzetek alkalmazása az ismeretszerzésben.

A tanulók aktivitására épül a felnőttoktatásban szükségszerűen terjedő távoktatás, az irányított önálló tanulás. Az aktivizáló módszerekkel alakíthatók ki, fejleszthetők a permanens művelődéshez szükséges készségek.

Csoportmunka: a tanulók foglalkoztatásának sajátos formája, amelynek keretében mind a kollektív tevékenység, mind az önálló munka érvényesül. A csoportos foglalkozás alkalmas az új ismeretek megszerzésére, feldolgozására, rendszerezésére, de szorítkozhat csupán a részfeladatok megoldására is. A vezetőképzésben az esettanulmányok, szituációs feladatok elemzésére, a variációs lehetőségek kidolgozására alkalmas munkaforma. Fejleszti a gondolkodást, a problémamegoldó képességet, a kritikai érzéket; önálló szellemi munkára szoktat és ugyanakkor a kollektív munka nevelőiskolája is.

A csoportmunka lehet homogén, azaz minden csoport azonos feladatot kap, lehet differenciált, ahol a csoportok által kidolgozott részmunkák a frontális összegezésben érvényesülnek. Alkalmazása módszeres egységként jelentkezik a téma feldolgozásában. A sajátos munkaszervezést az oktatóterem berendezése is segíti, ha ez nem iskolapados. A 4–5 fős asztalok körül a csoportos elhelyezkedésnek módszertani szerepe van. Ez utóbbi mindenképpen alkalmasabb a felnőttoktatás optimális légkörének biztosítására.

Csoportos oktatás: az oktatás speciális szervezési formája: a) nagy csoportos előadás, b) kis csoportos megbeszélés, vita, c) kis csoportos laboratórium munka, d) irányított egyéni tanulás, e) könyvtári munka. A csoport 5–7 főből állhat.

A vezető tanár irányításával differenciált szakmai megosztást tesz lehetővé. Gazdaságos és hatékony megoldás. A hazai szakmai továbbképzésben alkalmazott forma: pl. a forgácsoló szakma általános érvényű anyagát nagyobb csoportban tanulják a hallgatók, majd differenciált kis csoportokra bontva történik a marósok, esztergályosok, köszörűsök továbbképzése. A gyakorlati képzésben kiváló szakmunkások oktató közreműködése is lehetséges.

Csoportos vizsgavita: az alsósztintú vezetőképzésben használt módszer. A hallgatók 4—5 fős csoportokban közösen oldják meg a feladatokat: feldolgoznak egy-egy esettanulmányt, az üzemi életből vett szituációt bírálják, mérlegelnek, érvelnek, vitatkoznak, döntenek, indokolják döntéseiket. A csoportos vizsgavita minden résztvevő maximális teljesítményét biztosítja: az életközeli szituáció feloldja a vizsgadrukot. A vita során újabb és újabb érvek, gondolatok indukálódnak, gazdagabb lesz az egyéni teljesítmény.

A vizsgabizottság a vita résztvevője, így módjában áll a vitát irányítani. A vizsgáztatók aktivitása, tárgyi tudása, beszéd-, vita és döntési készsége mérhető, értékelhető, éppen úgy, mint az egyéni vizsgák keretében.

ANDRAGÓGIAI BIBLIOGRÁFIA

VÁLOGATÁS AZ OPKM-BE BEÉRKEZŐ FELNŐTTOKTATÁSI SZAKIRODALOMBÓL

1. WALKER, Ian: *Nyugdíjazásra felkészítő oktatás — problémák, perspektívák.* (Pre-retirement education — current responses and provision.) = Adult Education, 1987. No 1. Vol. 60. 34—40. p.

1987-ben 500 000 ember éri el a nyugdíjkorhatárt Angliában. Közülük 25 ezren vesznek részt a nyugdíjas életkorra felkészítő oktatásban. A munkában töltött utolsó évben lehet jelentkezni a kurzusokra, melyeket heti két alkalommal tartanak. A tanfolyam időtartama 6—12 hét, hetenként kétszer 2—5 óra. A csoportok létszáma 25 fő. A tanfolyamokat oktatási intézményben vagy klubhelyiségben rendezik meg. Elsődleges céljuk levezetni az átmeneti időszakban jelentkező feszültségeket. A tanterv témái: egészségügy, pénzügyek, a lakás szépítése, otthonteremtés, hobbik, az alkalmazkodó képesség fejlesztése, a családi kapcsolatok ápolása, új hivatásra felkészítés, nyugdíjas életforma filozófikus szemlélete. A klubokban igényeiknek megfelelően foglalkozhatnak valamivel, látogatókat fogadhatnak, filmeket nézhetnek, információkat kapnak a világról. A tanfolyamon megtárgyalják a munkás életből a nyugdíjas életbe való átmenet problémáit, sérelmeiket és tanácsokat kapnak az új helyzet adta lehetőségek kihasználásához. Megtanulják aktív életszakasszá tenni a nyugdíjas kort, s az egyedülálló emberek bekapcsolódnak a közösség életébe. A szerző megállapítja, hogy a tanfolyamok eredményesek, de továbbfejlesztésükhöz anyagi támogatásra van szükség.

2. TUOMISTO, Jukka: *A dolgozók oktatása.* (The ideological and sociohistorical bases of industrial training.) = Adult Education in Finland, 1986. No 4. 3—6. p.

Amikor a termelési technikák fejlődése megkívánta a szakképzett munkások alkalmazását, megnőtt az igény a felnőttek szakoktatása iránt. A felnőttoktatás struktúrájába benőtt a szakoktatás. A finn oktatáspolitikában elsődleges kérdéssé vált a rekurrens képzés. A szerző a rekurrens képzés megszervezésére alakult országos bizottság jelentését ismerteti: a) a munkások szakmai tudása nőtt, mert országos igény volt a magasabb képzettség iránt. b) Felismerték, hogy az ismeretek bővülésével csak úgy lehet lépést tartani, ha állandóan ismétlődik a továbbképzés. c) A szakmunkáshiány pótlása a szakmai átképzéssel megoldható. d) a termelésben résztvevők eltérő előzetes képzettsége miatt kiegészítő képzési formákra van szükség. A szerző megállapítja, hogy a munkaerőkereslet és kínálat egyensúlya csak a rekurrens képzés lehetőségének megteremtésével lehetséges. A hagyományos szakképzés mellett kialakult egy új forma, a munkáltató által megkívánt szakképzettség megszerzésére indított tanfolyam, mely azért szükséges, mert megváltozott a munkastruktúra, s új igényeket támasztanak a munkaerővel szemben. Az új oktatási formával kapcsolatosan új kutatások indultak.

3. WLODKOWSKI, Raymond, J.: *A felnőttek tanulási motivációjának fokozása.* (Enhancing adult motivation to learn.) San Francisco, 1986. Jossey-Bass Publishers. 314 p.

Ha a felnőtteket motiválja valami a tanulásra, keményebben dolgoznak, többet tanulnak és újabb képzésben is részt vesznek. A motivált felnőttekkel dolgozó oktató eredményesebbnek találja a tanítást és tapasztalja, hogy nincs lemorzsolódás. Ez a könyv azt mutatja meg, hogy az oktatás eredményesebbé tétele érdekében hogyan lehet motiválni a felnőtteket; a képzésben és továbbképzésben változatosabb programokat kell biztosítani. Fel kell használni a pszichológia, pedagógia és kommunikációelmélet eredményeit, valamint a szervezési tapasztalatokat. A könyv a szakembereknek és a felnőttoktatásban tanítóknak ad olyan eszközt, mely stimulálja a felnőtteket további tanulásra. A szerző elemzi azt a 6 nagyobb tényezőt, melyek befolyásolják a motivációt: attitűd, igény, stimulálás, érzelem, kompetencia és megerősítés. Azt is megmagyarázza, hogyan javíthatják ezek a tényezők az oktatás hatékonyságát. Sok példát használ, részletesen ismertet 68 motivációs stratégiát, melyek bármilyen feltételek mellett fokozzák a teljesítményt. Megmutatja, hogy ezek a stratégiák hogyan elégítik ki a felnőttek igényeit, hogyan adnak önbizalmat, fejlesztik a képességet, kiküszöbölik a negatív attitűdöket, fokozzák a felelősségérzetet és kialakítják a közösségi tudatot. A kötet sok gyakorlati példával segíti a mindennapi feladatok megoldását.

4. CIESLAK, Andrzej: *Népfőiskolák a nyugati országokban.* (Uniwersytety Ludowe w krajach zachodnich.) = Oswiata doroslych, 1986. No 9. 555—561. p.

A felnőttoktatás bástyái elsősorban a skandináv országok, különösen Dánia. A felnőttoktatás a népfőiskolákon folyik. A hallgatók átlagos életkora 22 év, a lakosság 10%-a vesz részt benne. Mind a néhány hetes, mind a néhány hónapos tanfolyamok általános műveltséget nyújtanak a hallgatóknak. A 80-as években művészeti, filozófiai, történelmi, vallástörténeti kurzusokat vezettek be. Szakmai tanfolyamokat is szerveznek. Népszerűek a környezetvédelemmel foglalkozó kurzusok is. Finnországban bentlakásos intézmények állnak a tanuló felnőttek rendelkezésére. Norvégiában inkább a fiatalok látogatják a 33 hétig tartó kurzusokat.

5. SARALA, Urpo: *A szakmai képzés és továbbképzés lehetőségei egy iparvállalat fejlesztésében.* (The potential of personnel training in the development of an industrial enterprise.) = Adult Education in Finland, 1986. No 3. 8—39. p.

A szerző 1981 és 1983 között kutató-fejlesztő programot dolgozott és próbált ki a Lahti-i ASKO iparvállalatnál. A kutatás-fejlesztés a Lahti egyetem, a továbbképző központ és a vállalat közös szervezésében folyt. A tanulmány a kutató-fejlesztő program leírását tartalmazza. A tervnek 3 aspektust kellett figyelembe vennie:

1. A vállalat, mint szervezet, rendszernek tekinthető. Ezen belül a képzés-továbbképzés egy alrendszer, mely szoros kapcsolatban áll a többi alrendszerrel.
2. A vállalat a fejlesztésben meghatározott célok elérésére szolgáló eszköz, a fejlesztésnek az eredmények elérését kell segíteni.

3. A vállalat működése és hatékonysága az a központi gondolat, amelynek szolgálatába kell állítani a fejlesztési programot egy allrendszer esetében is. A képzés és továbbképzés 2 ellentétes, egymást kiegészítő funkciója a szakmai hatékonyság növelése. A szerző táblázatban szemlélteti a képzési modellt, melyet a vállalat számára dolgozott ki. A modell meghatározó tényezői: a külső környezet, a munka jellege, a munkahelyi szervezeti jellemzők. Elsődleges eredmény: a dolgozók attitűdjében, nézeteiben bekövetkező változások, a munkastílus változásai. Végző eredmény: a vállalat gazdaságosságának és a dolgozók munkahelyi életminőségének javulása. A képzésben különböző pszichológiai modelleket alkalmaz: kognitív pszichológia, szociálpszichológia, de nem határozza meg a tanítási módszereket. Elemzi a képzési modellek alapján kidolgozott konkrét képzési programokat. A tanulmány végén elemzi a program megvalósítását. Tanulásgként további vizsgálandó kérdéseket fogalmaz meg:

- a) a képzés és alkalmazás közötti ellentmondás feloldása;
- b) a képzés minősége;
- c) megfelelő együttműködési formák.

Szükség van arra, hogy kialakuljon az üzemi belső továbbképzési forma és a továbbképzési szervek közötti összhang és nagyobb súlyt kapjon a dolgozók önkéntes továbbképzése.

Mayerné Zsádon Éva

E számunk szerzői:

- Durkó Mátyás
Ny. egyetemi tanár
- Kerékgyártó István
tudományos munkatárs
- Várnagy Mariann
nyugdíjas
- Kottai Ferenc
nyugdíjas
- Hidyné Lovas Tünde
osztályvezető TIT
- Csiby Sándor
igazgató MUOSz
- Mayerné Zsodan Éva
osztályvezető OPKM

MAGYAR
TUDOMÁNYOS AKADEMIA
KÖNYVTÁRA

ANDRAGOGY

Issue No. 6.

CONTENS

THEORETICAL STUDIES

Mátyás Durkó: The tasks, methods and expected effectiveness of intellectual training in adult education	7
István Kerékgyártó: Socialization and adult education	23
Mariann Várnagy: Special andragogical questions of the development of the personality in the field of ideology, politics and political activity	29

WORKSHOP

Ferenc Kottai: Problems in the schools of adult education and some proposals for the solution	45
---	----

PANORAMA

Tünde Lovas-Hidy: Public education-culture society for popularization of Scientific Knowledge	57
---	----

ANDRAGOGICAL EXPLANATORY DICTIONARY (series)

Sándor Csiby: A selection from the entries of the andragogical explanatory dictionary	69
---	----

ANDRAGOGICAL BIBLIOGRAPHY

Éva Zsádon—Mayer: New foreign books on adult education in OPKM (Authors of this issue)	75
Authors of this issue	79
Contents ... Issue No. 6.	81

KÖZLÉSI FELTÉTELEK

Általában rövid, 10—20 oldalas tanulmányok és cikkek közlésére vállalkozunk, amelyek hosszabb tanulmányok rövidített vagy összefoglaló változatai is lehetnek. Az elméleti írásokat a felnőttnevelést érintő neveléstörténet, művelődéspolitikai, az andragógiai nevelésemélet, andragógiai didaktika, andragógiai pszichológiai, nevelésszociológia, a felnőttnevelés problémát feltáró kommunikációelmélet, rendszerelmélet, közgazdaságtan tárgyköreiből várjuk.

Szívesen közlünk általánosabb andragógiai tanulságokkal rendelkező tantárgypedagógiai (pontosabban: tantárgyandragógiai) elméleti tanulmányokat és cikkeket nemcsak az iskolai felnőttoktatás, valamint a főiskolai és egyetemi esti-levelező oktatás területéről, hanem a „tantárgyandragógiát” egészen tágran értelmezve, az ismeretterjesztés, és a felnőttek iskolán kívüli politikai és szakmai oktatásának bármely diszciplínájáról (tudományág, témakör) is.

Közöljük tudományos kísérletek, vizsgálatok összefoglalt eredményeit, felnőttoktatási módszerek leírását, szívesen adunk helyet vitáknak elméleti és gyakorlati problémákról. A nemzetközi kitekintéshez külföldi könyv, cikk- és tanulmány-ismertetéseket, összefoglaló áttekintéseket várunk. Beszámolókat közlünk tanulmányutakról, konferenciákról. Köszönettel vesszük hazai andragógiai szakmunkák 2—4 oldalas ismertetését, nemcsak a könyvtári forgalomban kapható munkákról, hanem a helyi terjesztésüekről is. A tanulmányok között adunk helyet a hazai és a külföldi andragógiai szakmunkák kritikai elemzésének. Szívesen fogadunk minden információt a tudományos élet, valamint felnőttoktatási közéletünk eseményeiről.

Címünk: Országos Pedagógiai Intézet Felnőttnevelési Osztály
Budapest, Gorkij fasor 17—21. 1071

A közlésre nem alkalmas kéziratokat nem áll módunkban megőrizni, illetve visszajuttatni.

ANDRAGÓGIA c. kiadványunkat az 5. számtól kezdődően az Állami Könyvterjesztő Vállalat Tankönyvboltja terjeszti. Megvásárolható, illetve megrendelhető Budapesten az Október 6. u. 8 szám alatt lévő tankönyvboltban.

Ára: 45 Ft